

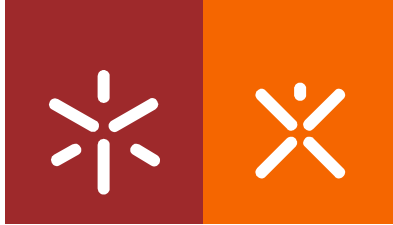


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Cristina de Miranda Abreu Coutinho  
Brandão Pereira

**Diferenciação pedagógica na educação em  
línguas: uma experiência num curso  
profissional**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Cristina de Miranda Abreu Coutinho  
Brandão Pereira

**Diferenciação pedagógica na educação em  
línguas: uma experiência num curso  
profissional**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Isabel Flávia Vieira**

Março de 2013

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Ana Cristina de Miranda Abreu Coutinho Brandão Pereira

**Endereço eletrónico:** [anacristinabrandao@gmail.com](mailto:anacristinabrandao@gmail.com)

**Título da tese:**

Diferenciação pedagógica na educação em línguas: uma experiência num curso profissional

**Orientadora:**

Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

**Ano de conclusão:** 2013

**Designação do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:**

Ciências da Educação, Especialidade em Educação em Línguas Estrangeiras

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao Zé,  
e à Ana Sofia.

*“Os professores apaixonados pelo ensino têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles. Interessam-se, também, por aquilo que ensinam e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspectos para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes. Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino na sala de aula. (...) Para estes professores ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade.”*

*Christopher Day*



## Agradecimentos

Um agradecimento muitíssimo especial à Doutora Flávia Vieira que, ao longo dos anos em que decorreu este trabalho, foi absolutamente incansável no acompanhamento e apoio que me proporcionou. Sem a sua competente orientação e permanente disponibilidade nada disto teria sido possível. É, pois, justo dizer que a esta extraordinária investigadora fico a dever muito do que hoje sou e alcancei como profissional. Como pessoa, também não esqueço o carinho e a preocupação que sempre me demonstrou ao longo deste percurso.

Uma palavra de gratidão aos alunos que, com grande voluntarismo e entusiasmo, aceitaram participar na experiência pedagógica que alicerça este trabalho. O seu empenho, assim como os seus comentários, atitudes e comportamentos, foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), pelo suporte material que me proporcionou. Agradeço ainda ao Ministério da Educação, que me proporcionou melhores condições de trabalho ao ter-me atribuído uma Licença Sabática no ano letivo de 2009/2010.

Acima de tudo, um agradecimento repleto de carinho ao meu marido, José Luís, e à minha filha, Ana Sofia, pelo apoio, paciência, compreensão e ânimo com que me presentearam durante estes anos. E não posso esquecer, também, o nosso fiel companheiro de quatro patas - o Bubinho, uma presença constante e inspiradora em todo este processo.

Finalmente, ao meu pai, que recordo com enorme saudade, e que sempre me estimulou a progredir nos meus conhecimentos e nas minhas competências profissionais; e à minha mãe, a quem não pude dar a atenção que gostaria nestes últimos tempos de maior dedicação ao trabalho.

A todos muito obrigada!

*Ana Cristina Brandão*

A presente tese de doutoramento contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através de uma Bolsa de Doutoramento com a referência: SFRH/BD/64762/2009.





## **Diferenciação Pedagógica na Educação em Línguas:**

### **Uma Experiência num Curso Profissional**

#### **Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Educação em Línguas Estrangeiras**

### **Resumo**

O presente trabalho explora potencialidades, limitações e dificuldades associadas à diferenciação pedagógica como abordagem ao ensino das línguas estrangeiras, no âmbito de uma pedagogia para a autonomia.

Na sua base esteve uma experiência pedagógica desenvolvida em 2008/2009, envolvendo uma turma de Inglês de um curso profissional de 11º ano, na escola secundária em que a professora-investigadora desenvolve a sua atividade. O desenvolvimento empírico do estudo assumiu a modalidade de investigação-ação, com o propósito de induzir mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem conduzido pela professora junto dos seus alunos. Neste caso concreto, esta abordagem de investigação pode ainda ser descrita como um estudo de caso, de investigação participante, que implicou a construção, implementação e avaliação de uma experiência em contexto pedagógico. Os alunos foram envolvidos em formas de aprendizagem diferenciadas que favorecessem a sua autonomia, centradas no desenvolvimento de competências de negociação, autorregulação e autodireção da aprendizagem, destacando-se a construção de um portefólio de aprendizagem no qual constava o preenchimento de Planos de Módulo e Planos de Aula, onde os alunos definiam objetivos, selecionavam conteúdos e atividades a realizar, materiais a utilizar e formas de trabalho preferenciais, trabalhando de modo autodeterminado com o apoio dos pares e da professora.

Os objetivos de investigação foram os seguintes: 1. Compreender os alunos enquanto indivíduos (motivações, expectativas, representações de aprendizagem da língua, objetivos pessoais, dificuldades); 2. Caracterizar a participação dos alunos nas decisões pedagógicas; 3. Caracterizar práticas de autorregulação da aprendizagem; 4. Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal; 5. Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos; 6. Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar.

Para a avaliação da experiência, foi triangulada informação proveniente dos portfólios, questionários, entrevistas e um diário de ensino-investigação elaborado pela professora-investigadora no decorrer do estudo, confrontando-se as suas representações com as representações dos alunos. Os resultados obtidos mostram que a diferenciação pedagógica é uma abordagem complexa que exige uma reconfiguração significativa dos papéis pedagógicos. O desenvolvimento de competências de autorregulação e de autodireção da aprendizagem implica uma pedagogia negociada que dá voz aos alunos e evidencia as diferenças individuais, permitindo ao professor acompanhar os seus processos de aprendizagem e responder a diferentes interesses e necessidades. O grau de envolvimento dos alunos neste tipo de abordagem, assim como o seu impacto no seu progresso linguístico, são variáveis. Os maiores constrangimentos sentidos reportam-se à gestão do tempo e dos recursos didáticos.

Conclui-se que a diferenciação pedagógica é uma abordagem que potencia a reflexividade profissional e a promoção da autonomia dos alunos, importando realizar mais investigação pedagógica que possa contribuir para consolidar o conhecimento profissional existente sobre esta abordagem na educação em línguas.

**Pedagogical Differentiation in Language Education:  
An Experience in a Professional Course**

**Phd Thesis on Sciences of Education – Foreign Language Education**

**Abstract**

The present study explores the strengths, limitations and difficulties associated with differentiation as a pedagogical approach to teaching foreign languages, as part of a pedagogy for autonomy.

At its core was a learning experience developed in 2008/2009, involving an 11<sup>th</sup> grade English class in a professional course at the secondary school where the teacher-researcher develops her activity. The empirical development of the study took the form of action research, in order to induce effective changes within the teaching-learning process conducted by the teacher with her students. The research approach can also be described as a case study of participatory research, which involved the construction, implementation and evaluation of an experiment in a teaching context. Students were involved in different forms of learning that would promote their autonomy, focusing on the development of negotiation skills, self-regulation and self-direction of learning, especially through the construction of a learning portfolio which included the completion of Module Plans and Lesson Plans, where students defined objectives, selected content and activities to be carried out, materials to be used and preferred ways of working, learning in a self-determined way with the support of peers and the teacher.

The research objectives were: 1. Understanding students as individuals (motivations, expectations, representations of language learning, personal goals, difficulties); 2. Characterizing the participation of students in educational decisions; 3. Characterizing self-regulation practices of learning 4. Understanding how the individual and social dimensions of learning can be articulated in order to promote (inter)personal transformational processes; 5. Characterizing the role of the teacher as facilitator of learning and supervisor of constraints, tensions or conflicts; 6. Identifying strengths and constraints of differentiation in schools.

For the evaluation of the experience, teacher and student representations were confronted through the triangulation of information from different sources: portfolios, questionnaires, interviews and a daily teaching and research journal written by the teacher-researcher during the study. The results show that differentiation is a complex approach that requires a significant reconfiguration of pedagogical roles. The development of self-regulatory skills and self-direction of learning implies a negotiated

pedagogy that gives voice to students and focuses on individual differences, allowing the teacher to monitor their learning processes and respond to different needs and interests. The degree of involvement of students in this type of approach, as well as its impact on their linguistic progress, are variable. The greatest constraints relate to time and resource management.

We conclude that differentiation is a pedagogical approach that enhances professional reflectivity and the promotion of student autonomy. It is important to carry out more educational research that can contribute to consolidate the existing professional knowledge about this approach in language education.

## Conteúdo

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>v</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>vii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>ix</b>
<b>Conteúdo .....</b>	<b>xi</b>
<b>Índice de figuras .....</b>	<b>xv</b>
<b>Índice de quadros .....</b>	<b>xv</b>
<b>Índice de gráficos.....</b>	<b>xv</b>
<b>1. Breve introdução ao estudo .....</b>	<b>18</b>
<b>2. Enquadramento teórico do estudo .....</b>	<b>22</b>
2.1. Âmbito do estudo: a diferenciação pedagógica na educação em línguas .....	22
2.2. Dimensões da diferenciação nos contextos educativos.....	30
2.3. Diferenciação e autonomia .....	40
2.4. Diferenciação, cooperação e negociação.....	54
2.5. Diferenciação e avaliação da aprendizagem .....	58
<b>3. Metodologia de intervenção / investigação .....</b>	<b>64</b>
3.1. Objetivos de investigação, fontes de informação e tipo de estudo .....	64
3.2. Contexto de intervenção.....	75
3.2.1. Contexto institucional .....	76
3.2.2. O meu percurso profissional anterior.....	78
3.2.3. A turma-alvo .....	81
3.3. Percurso de intervenção / investigação.....	84
3.4. Qualidade da informação .....	114
<b>4. Análise da experiência .....</b>	<b>118</b>
4.1. Representações, atitudes e experiências dos alunos.....	118
4.1.1. Representações sobre si e sobre a professora.....	119
4.1.2. Atitudes e experiências de aprendizagem .....	130
4.2. Diferenciação pedagógica e aprendizagem autodirigida .....	136
4.2.1. Os planos de aprendizagem: negociação e autodireção.....	136
4.2.2. Diferenciação e monitorização da aprendizagem.....	145
4.2.2.1. O portefólio de aprendizagem .....	146

4.2.2.2. As cartas aos alunos e o diário de aprendizagem .....	158
4.2.3. Desenvolvimento de competências linguísticas .....	166
4.2.3.1. Atitudes relativamente à aprendizagem da língua.....	166
4.2.3.2. Prioridades definidas pelos alunos para a aprendizagem do Inglês.....	171
4.2.3.3. Representações sobre o desenvolvimento de capacidades linguísticas.....	181
4.2.4. Desenvolvimento da autonomia dos alunos .....	196
4.3. Diferenciação e papéis pedagógicos .....	202
4.3.1. A dimensão social da aprendizagem .....	202
4.3.1.1. Colaboração e integração na turma .....	202
4.3.1.2. Colaboração entre os alunos no trabalho de grupo.....	208
4.3.2. Mudanças nos papéis pedagógicos .....	212
4.4. Possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica: balanço da experiência ..	225
<b>5. Conclusão.....</b>	<b>238</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>250</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>257</b>
1. Questionários .....	260
1.1. Questionário sobre representações dos alunos sobre si e a professora .....	260
1.2. Questionário sobre aspetos da aprendizagem do inglês .....	261
1.3. Questionário sobre representações relativas aos papéis da professora e dos alunos	262
1.4. Questionário para avaliação dos planos de aula.....	263
1.5. Questionário sobre o trabalho de grupo.....	265
1.6. Questionário final de avaliação da experiência .....	266
2. Respostas dos alunos aos questionários .....	270
2.1. Questionário sobre representações dos alunos acerca de si e da professora: distribuição de respostas .....	270
2.2. Questionário sobre aspetos da aprendizagem do inglês: distribuição de respostas...	272
2.3. Questionário sobre representações relativas aos papéis da professora e dos alunos	273
2.4. Questionário para avaliação dos planos de aula - “avaliando o 1º plano de aula”: distribuição de respostas .....	274
2.5. Questionário de avaliação da experiência: distribuição de respostas .....	276
3. Materiais de autorregulação e autodireção da aprendizagem .....	280
3.1. Plano de módulo .....	280
3.2. Plano de aula .....	283
3.3. Ficha de auto-avaliação do portefólio de aprendizagem.....	284

3.4.	Diário de aprendizagem .....	285
4.	Exemplos de operacionalização de materiais de autorregulação e autodireção da aprendizagem .....	288
4.1.	Exemplo de plano de módulo, com as escolhas iniciais dos alunos, comentadas pela professora .....	288
4.2.	Exemplo de um Plano de Aula de uma Aluna .....	291
5.	Exemplos de atividades didáticas.....	294
5.1.	Exemplo de um instrumento com atividades diferenciadas sobre um mesmo tema .	294
5.2.	Exemplo de um instrumento preparado em função das solicitações de um grupo de trabalho .....	298
5.3.	Exemplo de um instrumento de atividade de língua & escrita.....	300
6.	Cartas aos Alunos .....	302
6.1.	Carta à Aluna A1.....	302
6.2.	Carta ao Aluno A2 .....	303
6.3.	Carta ao Aluno A3 .....	304
6.4.	Carta à Aluna A4.....	305
6.5.	Carta à Aluna A5.....	306
6.6.	Carta ao Aluno A6 .....	307
6.7.	Carta ao Aluno A7 .....	308
6.8.	Carta à Aluna A8.....	309
6.9.	Carta ao Aluno A9 .....	310
6.10.	Carta ao Aluno A10 .....	311
6.11.	Carta à Aluna A11.....	312
6.12.	Carta à Aluna A12.....	313
6.13.	Carta à Aluna A13.....	314
6.14.	Carta à Aluna A14.....	315
6.15.	Carta ao Aluno A15 .....	316
6.16.	Carta à Aluna A16.....	317
6.17.	Carta ao Aluno A17 .....	318
6.18.	Carta à Aluna A18.....	319
7.	Entrevistas semi-estruturadas.....	322
7.1.	Caraterização dos alunos .....	322
7.1.1.	Caraterização da Aluna A1 .....	322
7.1.2.	Caraterização do Aluno A2 .....	325

7.1.3.	Caraterização do Aluno A3 .....	328
7.1.4.	Caraterização da Aluna A4 .....	330
7.1.5.	Caraterização da Aluna A5 .....	332
7.1.6.	Caraterização do Aluno A6 .....	334
7.2.	Guiões das Entrevistas .....	336
7.2.1.	Guião da Entrevista à Aluna A1.....	336
7.2.2.	Guião da Entrevista ao Aluno A2 .....	337
7.2.3.	Guião da Entrevista ao Aluno A3 .....	338
7.2.4.	Guião da Entrevista à Aluna A4.....	340
7.2.5.	Guião da Entrevista à Aluna A5.....	341
7.2.6.	Guião da Entrevista ao Aluno A6 .....	342
7.3.	Transcrições das Entrevistas .....	344
7.3.1.	Transcrição da Entrevista à Aluna A1 .....	344
7.3.2.	Transcrição da Entrevista ao Aluno A2.....	353
7.3.3.	Transcrição da Entrevista ao Aluno A3.....	364
7.3.4.	Transcrição da Entrevista à Aluna A4 .....	371
7.3.5.	Transcrição da Entrevista à Aluna A5 .....	378
7.3.6.	Transcrição da Entrevista ao Aluno A6.....	387



## Índice de figuras

Figura 1 - Questionário "Para conhecer os alunos 1" .....	86
Figura 2 - Questionário "Para conhecer os alunos 2" .....	87
Figura 3 - Questionário "Para conhecer os alunos 3" .....	89
Figura 4 - Plano de módulo (exemplo) .....	94
Figura 5 - Plano de aulas (exemplo) .....	97
Figura 6 - Avaliação do 1º plano diário de trabalho .....	100
Figura 7 - Diário de aprendizagem: orientações fornecidas .....	102
Figura 8 - Inquérito "Refletindo sobre o trabalho de grupo" .....	103
Figura 9 - Ficha de autoavaliação do portefólio de aprendizagem .....	105
Figura 10 - Questionário de avaliação da experiência .....	109
Figura 11 - Entrevista aos alunos (questões comuns) .....	110

## Índice de quadros

Quadro 1 - Fatores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006:30) .....	29
Quadro 2 - Fontes e tipos de informação privilegiados face aos objetivos traçados .....	66
Quadro 3 - Comentários ao texto de uma aluna .....	157
Quadro 4 - Resultados do Inquérito "Aspetos da aprendizagem do Inglês" .....	174
Quadro 5 - Seleção de atividades, por parte dos alunos, ao longo dos módulos .....	181
Quadro 6 - Resultados da aplicação do inquérito "Refletindo sobre o trabalho de grupo" .....	206

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição das classificações obtidas pelos alunos nos módulos relativos ao 10º ano .....	82
Gráfico 2 - Representações iniciais dos alunos acerca de si próprios .....	120
Gráfico 3 - Representações iniciais dos alunos acerca da professora .....	120
Gráfico 4 - Representações dos alunos acerca dos aspetos a melhorar por eles próprios .....	122
Gráfico 5 - Dificuldades manifestadas pelos alunos relativamente aos aspetos da aprendizagem do Inglês .....	173
Gráfico 6 - Distribuição de classificações por módulo .....	196
Gráfico 7 - Opinião dos alunos sobre o seu papel e o papel da professora na aprendizagem .....	212
Gráfico 8 - Opinião dos alunos sobre quem deve envolver-se nas tarefas apresentadas .....	213
Gráfico 9 - Aspetos positivos do desenvolvimento das capacidades dos alunos .....	216
Gráfico 10 - Opinião dos alunos acerca da diferenciação pedagógica .....	227
Gráfico 11 - Sentimentos relativamente aos aspetos da aprendizagem .....	228

### **Declaração**

Embora esta tese esteja escrita de acordo com as normas em vigor relativas ao recente acordo ortográfico, em virtude do espaço temporal em que decorreu este trabalho, ao longo do documento é também possível encontrar trechos escritos segundo a grafia anterior. São os casos correspondentes a todos os documentos produzidos até à data de entrada em vigor do acordo, assim como excertos de obras anteriores ao mesmo.

# Capítulo 1

## 1. Breve Introdução ao Estudo

## 1. Breve introdução ao estudo

O estudo de caso aqui relatado incide numa experiência de diferenciação pedagógica na educação em línguas estrangeiras, realizada em 2008/2009 numa turma de Inglês de um curso profissional de uma escola secundária do distrito de Braga. Neste breve capítulo introdutório, apresenta-se uma perspetiva global do estudo e descreve-se sumariamente a estrutura do relatório.

A diferenciação pedagógica, radicada no reconhecimento da diferença e na necessidade de garantir a todos os alunos a possibilidade de aprender, parece ser uma alternativa que pode colmatar alguns dos problemas de uma educação transmissiva, inscrevendo a ação pedagógica numa orientação que valoriza o desenvolvimento da autonomia dos alunos na gestão da sua aprendizagem, o que implica criar condições para que desenvolvam competências de negociação, autorregulação e autodireção.

O próprio programa de Inglês dos cursos profissionais aponta para “o desenvolvimento progressivo de competências de autonomia e de auto-responsabilização do aluno”<sup>1</sup>. Nas suas orientações metodológicas, o referido programa salienta ainda a necessidade de ter em conta alguns princípios que deverão orientar o ensino das línguas estrangeiras, entre os quais se refere como sendo indispensável “o recurso a práticas de ensino diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem existentes em cada turma”<sup>2</sup>.

O estudo foi conduzido com os objetivos de investigação seguidamente apresentados:

1. Compreender os alunos enquanto indivíduos (motivações, expectativas, representações de aprendizagem da língua, objetivos pessoais, dificuldades);
2. Caracterizar a participação dos alunos nas decisões pedagógicas;
3. Caracterizar práticas de autorregulação da aprendizagem;

---

<sup>1</sup> Programa Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Inglês, Direcção Geral de Formação Vocacional, 2004/2005, p. 28.

<sup>2</sup> Programa Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Inglês, Direcção Geral de Formação Vocacional, 2004/2005, p. 6.

4. Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal;
5. Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos;
6. Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar.

O estudo foi desenvolvido numa modalidade de investigação-ação, com o propósito de induzir mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem conduzido por mim junto dos meus alunos. Implicou a construção, implementação e avaliação de uma experiência em contexto pedagógico. Os alunos foram envolvidos em formas de aprendizagem diferenciadas que favorecessem a sua autonomia, centradas no desenvolvimento de competências de negociação, autorregulação e autodireção da aprendizagem, destacando-se a construção de um portefólio de aprendizagem no qual constava o preenchimento de Planos de Módulo e Planos de Aula, onde os alunos definiam objetivos, selecionavam conteúdos e atividades a realizar, materiais a utilizar e formas de trabalho preferenciais, trabalhando de modo autodeterminado com o apoio dos pares e da professora.

Para a avaliação da experiência, foi triangulada informação proveniente dos portefólios, questionários respondidos pelos alunos no início e no final do ano, entrevistas a seis alunos após a conclusão da experiência e um diário de ensino-investigação elaborado por mim no decorrer do estudo. Tratando-se de uma investigação naturalista, a análise da informação recolhida é essencialmente interpretativa, tendo-se optado por um registo narrativo-analítico onde a voz da professora é cruzada com as vozes dos alunos, no sentido de escrutinar os sentidos da experiência vivida.

Pretende-se, com o estudo realizado, contribuir para a construção e disseminação de conhecimento profissional acerca da diferenciação pedagógica na educação em línguas estrangeiras, e assim apoiar a reflexão e o debate dos professores e dos formadores sobre as suas potencialidades e constrangimentos em contexto escolar.

O presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos correspondentes à presente introdução, ao enquadramento teórico do estudo, à metodologia de intervenção / investigação utilizada, à análise da experiência e às conclusões.

No capítulo dois, referente ao enquadramento teórico, abordam-se alguns aspetos conceptuais relevantes relativos à diferenciação pedagógica e à sua relação com a autonomia, a cooperação e a negociação, e a avaliação das aprendizagens.

O capítulo três, respeitante à metodologia de intervenção / investigação, apresenta, em primeiro lugar, os objetivos da investigação, as fontes de informação e o tipo de informação recolhida. Seguidamente, descreve-se o tipo de estudo realizado. Posteriormente, explicita-se o contexto de intervenção, ao nível da turma-alvo e do contexto institucional. Aborda-se igualmente o percurso profissional da investigadora participante. De seguida, apresenta-se o percurso de intervenção / investigação, descrevendo-se as três fases pelo qual ele passou: conhecer os alunos, envolvê-los na gestão da aprendizagem e avaliar a experiência. Por fim, apresentam-se as estratégias procuram tornar o trabalho inteligível, válido, credível e passível de transferibilidade para outras situações.

No capítulo quatro, apresenta-se a análise da experiência realizada numa constante triangulação da informação, com referências constantes quer às representações dos alunos, quer às da professora-investigadora. A análise em questão é feita tendo por referência os objetivos de investigação, as fontes de informação e o tipo de informação recolhida, descritos no capítulo três.

Por fim, no capítulo cinco, apresentam-se as conclusões e implicações do estudo, reflete-se sobre o seu impacto no desenvolvimento profissional da investigadora e apresentam-se pistas de investigação futura.

# Capítulo 2

## **2. Enquadramento teórico do estudo**

- 2.1. Âmbito do estudo: a diferenciação pedagógica na educação em línguas
- 2.2. Dimensões da diferenciação nos contextos educativos
- 2.3. Diferenciação e autonomia
- 2.4. Diferenciação, cooperação e negociação
- 2.5. Diferenciação e avaliação da aprendizagem

## 2. Enquadramento teórico do estudo

### 2.1. Âmbito do estudo: a diferenciação pedagógica na educação em línguas

“Entrando na sala de aula, em qualquer das imagens de que dispomos, encontramos a compreensão, por parte dos docentes, de que seus alunos e alunas são diferentes, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, trazem para a escola saberes diferentes, vivem em contextos diferentes, como participantes de arranjos familiares também diferentes. Diferente torna-se uma palavra naturalizada na sala de aula, como se portadora de um único sentido; como se destituída do conteúdo ambíguo e conflituoso que carrega. A diferença parece compor o ambiente de sala de aula, em harmonia com seu mobiliário, em consonância com as práticas aí realizadas, sendo levada e trazida a cada dia nas mochilas de cada um.

Tudo caminha bem... Até que um dos diferentes grite! Ou bata nos seus colegas; ou xingue a professora; ou deixe os exercícios sempre em branco; ou os preencha de um modo diferente do que era esperado; ou fale do jeito que não devia; ou tenha uma estética inapropriada; ou fique quieto num canto com o olhar distante; ou não responda quando é solicitado; ou responda quando não deve... Ou seja, até que a diferença se expresse nas interações cotidianas, se mostre encarnada nos sujeitos que produzem a sala de aula.

Então, pode-se ouvir um outro discurso, tão recorrente quanto o primeiro, ressaltando a ausência de preparo dos docentes para trabalhar com a enorme diferença entre os estudantes.” (Esteban, 2006: 9,10).

Esta é uma realidade paradoxal do quotidiano escolar, onde os professores se confrontam com a diferença e reconhecem a sua importância, mas tendem a normalizá-la por não saberem ou não serem capazes de a gerir.

O tema do presente estudo é, exatamente, a diferenciação pedagógica, neste caso na educação em línguas (Inglês) e no contexto dos cursos profissionais do ensino secundário. A escolha do tema surgiu, sobretudo, da necessidade de colmatar dificuldades ao nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem de línguas de turma para turma e no seio de cada turma, na medida em que os alunos apresentam características substancialmente diferentes e necessitam de abordagens diversas que permitam tornar esse processo mais eficaz e gratificante para todos os envolvidos. Sendo esta a realidade de qualquer contexto educativo, no caso dos cursos profissionais acrescenta-se o facto de muitos alunos terem experiências anteriores de insucesso e se encontraram frequentemente desmotivados, o que exige do professor uma atenção redobrada a cada aluno na sua especificidade, no sentido de promover uma educação tão inclusiva quanto possível, ou seja uma *pedagogia na escola das diferenças*,



tomando o título de uma obra de Perrenoud (2001). Nesta necessidade reside o sentido principal deste projeto; de facto, ele nasceu como uma forma de resposta proactiva face às dificuldades sentidas e manifestadas pelos alunos, e também por mim própria, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, em particular nestes cursos. Considera-se importante que cada aluno desenvolva ao máximo as suas competências, seguindo o caminho mais adequado, de acordo com os seus interesses e as suas capacidades, personalidade, ritmo, estilos e estratégias de aprendizagem. Segundo Jiménez Raya e Lamb (2003a/b), adaptar o ensino às diferenças existentes entre os alunos constitui um dos desafios mais fundamentais da educação nos dias de hoje. Este desafio é particularmente relevante no contexto dos cursos profissionais, não só pelas características dos alunos mas também pela natureza modular e modo de funcionamento desses cursos, onde se pressupõe o desenvolvimento de percursos diferenciados, embora as práticas dos professores nem sempre respeitem as orientações oficiais, na medida em que a diferenciação pedagógica não faz parte das rotinas das escolas.

Rejeitando assim uma atitude de resignação perante a diversidade de alunos e assumindo a necessidade de os tentar compreender e ajudar a encontrar o melhor caminho para alcançarem os seus objetivos e desenvolverem as suas competências, pretendi desenvolver uma abordagem que contribua para um maior envolvimento dos alunos nas atividades, letivas ou não letivas, aumentando neles o gosto por aprender cada vez mais. Nesse sentido, planeei, desenvolvi e avaliei uma experiência em contexto pedagógico ao longo de um ano letivo, que visou dar resposta à necessidade de compreender de que modo a diferenciação pedagógica constitui uma alternativa válida a uma pedagogia reprodutora, de massas, instituindo modalidades de ensino e aprendizagem mais coerentes com as finalidades de uma escola democrática. No caso dos cursos profissionais, socialmente desvalorizados e de certa forma relegados para segundo plano nas escolas secundárias, este propósito afigurou-se particularmente pertinente, na medida em que entendo que pode questionar e contrariar lógicas instaladas no sentido de instituir um ensino mais justo e igualitário.

Rodrigues (2011: 20) aponta o facto dos cursos profissionais serem considerados “como segundas oportunidades escolares, portanto, menos nobres”.

A autora refere-se ao ensino geral como a via “tradicional” do ensino secundário, salientando que a “tradição liceal do ensino secundário (...) gera visões negativas acerca das outras vias de ensino secundário, tidas como menores e socialmente depreciadas” (op. cit.: 21) e desvalorizadas. Opondo-se à ideia generalizada sobre estes cursos, Rodrigues (op. cit.: 183) afirma que o ensino profissional “deverá ser entendido como uma via de estudos tão nobre e válida como o ensino geral” até porque esta via de ensino não constitui, de forma alguma, “uma expressão mínima no universo escolar.” Afirma ainda a autora que:

“O ideal da coexistência de diferentes culturas escolares (liceal, tecnológica e profissional) no ensino secundário só será realizado e realizável quando os [diferentes] saberes (...) alcançarem a humildade científica e uma dimensão social, em que nenhum saber é subalternizado. Há saberes. A utilidade ou inutilidade de um conhecimento nos nossos dias parece passar, não tanto pela sua proficuidade, mas pelo seu *status* social.” (Rodrigues, 2011: 24)

As regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos profissionais no ensino secundário estão definidas na portaria 550-C/2004, de 21 de maio, na qual se refere, relativamente aos mesmos, que estão agrupados por áreas de formação<sup>3</sup>, e que os “programas das disciplinas assentam numa estrutura modular dos conteúdos de formação”<sup>4</sup>. No final de cada módulo os alunos são submetidos a uma avaliação sumativa interna, que “tem como principais funções a classificação e a certificação, traduzindo-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas pelos alunos.”<sup>5</sup> No artigo 10º do capítulo IV da mesma portaria, é salientado – no ponto dois – que a avaliação tem como objetivo “adequar e diferenciar as estratégias de ensino, estimulando o desenvolvimento global do aluno nas áreas cognitiva, afectiva, relacional, social e psicomotora.” No artigo 14º, respeitante à avaliação sumativa, salienta-se ainda que “compete ao professor organizar e proporcionar de forma participada a avaliação sumativa de cada módulo, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos.” Assim, poder-se-á concluir da importância atribuída, nestes cursos, à diferenciação ao nível das estratégias de ensino, mediante os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Esta orientação é evidente no programa de Inglês, que nas suas

---

<sup>3</sup> Portaria 550-C/2004, artigo 3º, *Referenciais de Formação*.

<sup>4</sup> Portaria 550-C/2004, artigo 5º, *Programas*.

<sup>5</sup> Portaria 550-C/2004, artigo 13º, *Avaliação Sumativa*.

orientações metodológicas refere a necessidade de ter em conta alguns princípios que deverão reger o ensino das línguas estrangeiras, entre os quais se aponta como sendo imprescindível “o recurso a práticas de ensino diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem existentes em cada turma.”<sup>6</sup>

A própria Lei de Base do Sistema Educativo define a necessidade de “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” [artigo 3º, alínea d)].

O programa dos cursos profissionais centra-se também na importância do Inglês como “primeira língua de comunicação mundial, [...] privilegiando o seu papel como língua de comunicação internacional”<sup>7</sup>, e procede à caracterização da disciplina “no contexto de uma Europa plurilingue e pluricultural.” Aí enfatiza o papel das línguas estrangeiras como veículos de comunicação entre os diferentes povos e ainda como “fundamento-base de educação cívica, democrática e humana”:

“Com efeito, a aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas. Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionante, analítica e crítica face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos activos, intervenientes e autónomos”.<sup>8</sup>

A Comunidade Europeia encara a aprendizagem de línguas estrangeiras como uma prioridade, como se pode verificar pela publicação de vários documentos, entre os quais Education and Training 2010<sup>9</sup>, Plano de Acção para a Mobilidade<sup>10</sup>, Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: Um Plano de Acção 2004-2006<sup>11</sup>, Key Competences for Lifelong Learning – A

---

<sup>6</sup> Programa Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Inglês, Direcção Geral de Formação Vocacional, 2004/2005, p. 6.

<sup>7</sup> Programa Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Inglês, Direcção Geral de Formação Vocacional, 2004/2005, p. 2.

<sup>8</sup> Programa Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Inglês, Direcção Geral de Formação Vocacional, 2004/2005, p. 6.

<sup>9</sup> [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/instituicoes-europeias\\_politicaslinguisticas.aspx](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/instituicoes-europeias_politicaslinguisticas.aspx)

<sup>10</sup> <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11015.htm>

<sup>11</sup> [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf)

European Reference Framework<sup>12</sup>. Como se afirma na página inicial do sítio da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular:

“A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar.”<sup>13</sup>

Adicionalmente, na seção relativa à educação, formação profissional, juventude e desporto, no ponto 2 do artigo 165.<sup>o</sup>, o Tratado de Lisboa aponta a importância da aprendizagem das línguas, a importância de “desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros.”

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, Conselho da Europa, 2002), para além de salientar a importância da preservação e desenvolvimento da diversidade linguística e cultural na Europa como fonte de compreensão entre os diversos povos, advoga que se deve basear “o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes”, “definindo, com o máximo de rigor, objetivos válidos e realistas”, “elaborando métodos e materiais adequados” e “implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem” (QECR: 21, 22). Esta orientação supõe uma abordagem diferenciada e sensível aos contextos específicos da educação em línguas. Nos pontos seguintes, explora-se o conceito de diferenciação e a sua relação com a autonomia, a aprendizagem cooperativa e a avaliação das aprendizagens.

Enveredar pela diferenciação pedagógica será o melhor caminho para que todos os alunos desenvolvam as suas capacidades e competências, de modo a que haja maiores benefícios, em termos de aprendizagem, para todos os alunos. Relativamente aos professores, o conhecimento mais profundo desta abordagem permitir-lhes-á lidar mais facilmente com a heterogeneidade de alunos com quem trabalham nas escolas, promovendo dessa forma uma educação humanista, como

---

<sup>12</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf)

<sup>13</sup> [http://sitio.dgic.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx](http://sitio.dgic.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx)

sugerem Tomlison e Allan quando afirmam: “Sem uma grande quantidade de salas de aula em que os professores estejam especializados em lidar com vários tipos de alunos e fomentem o seu progresso de uma forma activa e compreensiva, o número de alunos frustrados e privados dos seus direitos nas nossas escolas só poderá multiplicar.” (2002: 13)

Dewey (2007: 84) defende os ideais de democraticidade na educação, e de uma pedagogia cujo objetivo não é a perpetuação dos costumes de uma determinada sociedade, e que exige que os métodos educativos sejam ajustados a uma sociedade em constante mudança. Como refere o autor (op. cit.: 84), “É particularmente verdade que uma sociedade que não só muda, mas que tem também o ideal de mudança como factor de aperfeiçoamento, terá modelos e métodos educativos diferentes de outra cujo objectivo seja, simplesmente, a perpetuação dos seus próprios costumes”. Desta perspetiva, uma educação reprodutora será totalmente desadequada:

“A acumulação e a aquisição de conhecimento para fins de reprodução nas respostas e nos exames são excessivos. (...) Este ideal de armazenamento de conhecimentos estáticos e indiferentes é prejudicial ao desenvolvimento educativo. Não só não aproveita as ocasiões para o pensamento como também o estorva. Ninguém pode construir uma casa no meio de uma lixeira, rodeado de detritos. Os alunos que têm os seus “espíritos” repletos de todos os tipos de materiais, a que nunca deram uso intelectual, devem sentir-se limitados quando tentam pensar. Não têm prática em seleccionar o que é apropriado ou critério para se orientarem; tudo se encontra no mesmo nível estático e inactivo.” (Dewey, 2007: 144)

Alves (2003: 84) trata esta mesma questão, referindo que podemos enveredar por uma educação para a integração, com o objetivo de replicar a sociedade, ou uma educação para a transformação, criando consciências críticas com condições para operar mudanças sociais. É neste âmbito que ganha relevo a diferenciação curricular, a qual, segundo Roldão (2003: 37), tem vindo a ganhar importância por dois motivos principais: por um lado, para dar resposta às pressões das sociedades da atualidade, ideológica e culturalmente imbuídas de valores democráticos, e, por outro, numa tentativa de não exclusão dos alunos da escola, que se pretende que seja de todos e para todos. Sustenta ainda a autora (op. cit.: 41) que a “retórica da diferenciação” tem sido “poderosíssima”, quer em textos legais, quer nos discursos dos professores, decorrendo de uma busca de resposta a situações problemáticas. A diferenciação curricular permite ainda que o professor se torne num decisor e reconstrutor do currículo, em virtude de ser

possível apropriar-se dele, desconstruindo-o e reconstruindo-o, e rejeitando o papel de executor, que aceita o currículo sem qualquer tipo de questionamento. Mais tarde, reportando-se a escritos seus de 1995 e 1998, Roldão (2009) volta a referir-se a esta questão, como podemos verificar pela afirmação abaixo:

“(...) um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, **gerindo o currículo**. De **executor** passa a **decisor e gestor de currículo** exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender.” (Roldão, 2009: 36)

No entanto, a verdade é que na prática – assim afirma Roldão – a diferenciação continua a não ser apropriada pelos professores, no sentido em que não decorrem do discurso ações concretas que tenham por objetivo uma melhoria efetiva da aprendizagem. É, pois, sobre esta questão, à qual se tem dado menos atenção, que este estudo se debruça, por se acreditar, à semelhança de diversos autores, que a diferenciação pedagógica põe em ação práticas de ensino-aprendizagem que, de facto, valorizam a diversidade dos percursos dos aprendentes, possibilitando-lhes, por sua vez, uma aprendizagem mais significativa e gratificante.

Apesar dos benefícios que se podem obter com a diferenciação pedagógica, podem surgir alguns constrangimentos na sua aplicação. Vieira (2006: 30) refere os “factores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia”. Por entender que esses fatores influenciam igualmente a implementação da diferenciação pedagógica, apresento-os no Quadro 1. Verifica-se que são bastantes os constrangimentos definidos. Contudo, esses constrangimentos não nos devem impedir de lutar para que, quer o desenvolvimento da autonomia, quer a implementação da diferenciação pedagógica se tornem uma realidade. Como afirmam Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 22), muito depende do modo como o professor encara as condições em que trabalha e age perante elas: “no teacher is either totally context-free or totally context-bound”. Com efeito, talvez o maior constrangimento a uma pedagogia diferenciada seja, como sugere Esteban (2006) na citação inicial deste capítulo, o facto de os professores a encararem como um traço simultaneamente natural e negativo, reconhecendo a sua existência mas revelando dificuldades em

lidar com ela sempre que se manifesta e, em muitos casos, neutralizando-a ou marginalizando-a.

#### **Factores relativos ao contexto**

- *Valores (políticos, sócio-culturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade...*
- *Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para reflectir e investigar a prática...*
- *Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas...*
- *Expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como receptor passivo, da avaliação como forma de seleção, do castigo e da recompensa como formas de educação...*

#### **Factores relativos ao professor**

- *Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento*
- *Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução*
- *Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento*
- *Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...*
- *Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida... que podem condicionar negativamente o professor*

#### **Factores relativos ao aluno**

- *Experiência anterior de aprendizagem: centrada na autoridade do professor e do conhecimento*
- *Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução*
- *Práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento*
- *Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida...que podem condicionar negativamente o aluno*

**Quadro 1 - Fatores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006:30)**

Na secção seguinte, procuro analisar algumas dimensões da diferenciação pedagógica à luz de alguns contributos teóricos que me pareceram mas significativos.

## 2.2. Dimensões da diferenciação nos contextos educativos

Perrenoud (2001: 24) nomeia o que entende serem “banalidades” acerca do que é necessário para aprender. No seu entender, para aprender é preciso:

- “dar sentido ao que se faz e ao que se aprende;
- sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma família e de uma comunidade;
- não se sentir ameaçado em sua existência, sua segurança, seus hábitos e sua identidade;
- sentir-se compreendido e apoiado nos momentos de cansaço e fracasso;
- saber que se pode contar com a confiança dos outros, que o consideram capaz e desejoso de conseguir;
- acreditar que alguém dá valor ao que se faz ou aprende;
- e, melhor que tudo isso, sentir que se é amado...”

Estas condições constituem a base de uma educação humanista e democrática, mas nem sempre são uma realidade. Sousa (2010: 50) fala na necessidade de haver uma compatibilização entre o conhecimento que o currículo formal apresenta e o conhecimento decorrente da experiência pessoal do aluno. Só a partir dessa aproximação ocorrerão aprendizagens significativas. Meirieu (1997) trata esta questão de atribuir sentido à aprendizagem, fazendo uma aproximação entre os conteúdos a aprender e as representações dos alunos, os seus desejos, interesses e experiências extraescolares. Diz-nos então o autor:

“No saldremos adelante sin la siguiente evidencia: es el alumno quien aprende, y sólo él. Aprende a su manera, como nunca nadie ha aprendido ni aprenderá. Aprende con su historia, partiendo de lo que sabe y de lo que es. Ninguna pedagogía puede soslayar este fenómeno; toda pedagogía debe enraizarse en el alumno, en sus conocimientos empíricos, sus representaciones, sus vivencias. (...) Por ello la mayoría de pedagogos afirman que conviene partir del alumno, de sus deseos y de sus intereses”. (Meirieu, 1997: 106)

Meirieu (op. cit.: 122, 123) distingue três situações de aprendizagem: a situação impositiva coletiva, a situação individualizada e a situação interativa. No que diz respeito à primeira referida, a situação impositiva coletiva, esta é, de facto, a mais difundida; consiste, pois, em apresentar um grupo de conhecimentos, dos quais cada aluno deve apropriar-se mediante uma atividade



intelectual individual. Esta atividade intelectual está, na maioria dos casos, pouco guiada e deixada amplamente à iniciativa do aluno. A situação individualizada cria um diálogo entre o aluno e um programa de trabalho que o guie e o conduza, ao seu ritmo, em direção a um objetivo que se pretende que alcance. Por fim, as situações interativas, que, em seu entender, são ainda bastante raras na instituição escolar, são aquelas nas quais o contributo de cada membro é necessário, quer seja em virtude da rotação de tarefas, quer seja porque cada um dispõe apenas de uma parte da informação. A verdadeira interação requer que se estudem e se estabeleçam as condições de um «conflito sociocognitivo» (Meirieu, 1997: 123).

Jiménez Raya e Lamb (2008: 59) abordam igualmente questões relativas ao ensino uniformizado, apontando as suas limitações: “It is often argued that uniformity of instruction does little to help those learners who find it difficult to adapt because of their different learning styles, levels, strategies and interests.” Roldão (cit. por Sousa, 2010) manifesta uma opinião idêntica, de modo a reduzir o que a autora chama de “graves assimetrias sociais”: “Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – não mais tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais”. Esta ideia é reiterada noutra obra posterior da autora, referindo-se às “tensões decorrentes do acesso massificado à educação” que caracterizou a segunda metade do século XX:

“ao manter inalterada a sua estrutura e organização, abstendo-se nessa medida de intervir adequada e activamente no sucesso efectivo de todos, a escola perde assim parte da sua valia como prestadora de um serviço curricular comum, deixando os percursos individuais mais sujeitos à competitividade económica do mercado e das influências sociais e tornando-se desajustada para cada vez mais gente – desde os mais desfavorecidos aos mais talentosos.” (Roldão, 2000: 125, 127)

Perrenoud (2001: 18) defende uma ideia semelhante quando afirma que “ao tratar todas as crianças como “iguais em direitos e deveres” conforme a expressão de Bourdieu (1966), a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares.” Cabe, pois, à escola, como nos diz Dewey, “equilibrar os vários elementos do ambiente social e assegurar-se de que cada indivíduo tem uma oportunidade de fugir às limitações do grupo

social no qual nasceu e de estar em contacto com um ambiente mais vasto” (2007: 36).

Tomlison e Allan (2002: 14) definem diferenciação pedagógica do seguinte modo: “A diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes.” (Tomlison e Allan, 2002: 14). Ainda no ponto de vista destas autoras, o propósito de uma aula é, em parte, que cada aluno atinja o crescimento máximo possível, isto é, que maximize as suas capacidades, tendo por referência o seu ponto de partida (qualquer que ele seja). Por outras palavras, “sucesso e crescimento pessoal estão positivamente correlacionados” (op. cit.: 17) e “[u]m currículo diferenciado deve fornecer sugestões sobre o que fazer se um dado aluno já domina os marcos de referência para o seu ano lectivo, e ainda o que fazer por um aluno que ainda não possui as competências indispensáveis para lidar com o material aconselhado para esse nível” (op. cit.: 140).

Perrenoud (2001: 26, 27) apresenta igualmente “uma definição possível da diferenciação do ensino”: “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele.” Este autor afirma que, apesar de a diferenciação necessitar da individualização do ensino, não pode reduzir-se a essa mesma individualização e aponta três razões para esse facto (op. cit.: 33, 34):

1. “A individualização das intervenções do professor e das atividades dos alunos faz abstração da situação de grupo (...): o professor precisa dividir seu tempo entre um número muito grande de alunos, deve ocupar-se da animação do conjunto e da manutenção da ordem, não consegue preparar atividades para todos, suas intervenções são muito dispersas ou fragmentadas para serem eficazes, inúmeras informações fogem do seu alcance porque ele recebe uma quantidade excessiva de mensagens.”
2. “A individualização das intervenções e das atividades não implica, em si mesma, uma menor distância cultural ou uma relação mais positiva entre o professor e os alunos em dificuldades escolares. Ao contrário, uma interação mais intensiva pode avivar um conflito e reações de rejeição.”
3. “A individualização das intervenções e das atividades não é suficiente para lhe conferir sentido.”

Afirma também que uma diferenciação pedagógica mais ampla incluiria os seguintes aspetos:

- “individualização em alguns âmbitos”
- “mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo-classe”
- “respeito pelas diferenças e a construção de relações interpessoais positivas no grupo-classe”
- “a busca de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais” (op. cit.: 36)

Contudo, Perrenoud faz-nos ainda saber que a diferenciação didática tem um impacto menor “na regulação do funcionamento do grupo-classe e da ação do professor (...) que a diferenciação das relações e das intervenções em resposta à diversidade das maneiras de ser e das condutas” (Perrenoud, 2001: 87). Roldão explicita também esta questão do significado e alcance da diferenciação pedagógica.

“A diferenciação pedagógica, com a abordagem que caracterizámos e que claramente põe em acção práticas realmente valorativas da diversidade dos percursos dos aprendentes, situa a questão sobretudo no campo da actividade de organização do ensino e da aprendizagem – aspecto relevantíssimo –, enfatizando, todavia, menos directamente, a nosso ver, a apropriação do próprio currículo enunciado pelos professores como decisores e reconstrutores” (Roldão, 2003: 100, 101).

Esta autora (cit. por Sousa, 2010) defende uma diferenciação limitada ao nível dos conteúdos e uma diferenciação alargada ao nível das atividades, afirmando que “diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida”. Numa perspetiva aproximada a esta, Sousa (2010: 21) considera a diferenciação pedagógica uma forma de diferenciação curricular que implica a participação dos alunos na gestão do processo educativo,

“(...)situada num nível de decisão microcurricular, desde que não se limite a uma simples diferenciação de estratégias de ensino visando a consecução de determinados objectivos cuja selecção não se questiona. Por outras palavras, os professores praticarão a diferenciação curricular na sala de aula na medida em que tiverem um papel activo na selecção de alguns conteúdos e gerirem criticamente o currículo comum, questionando os significados do mesmo para os seus alunos em concreto e abordando-o em função desses mesmos significados.”

Relativamente à diferenciação curricular, Sousa distingue entre diferenciação nos planos macro ou meso e no plano micro, ao nível da sala de aula, por meio de “uma gestão diferenciada de um currículo comum”. O autor defende uma gestão curricular flexível:

“(…) uma concepção de diferenciação curricular enquanto fenómeno que pode emergir de forma contínua (...) através de práticas docentes atentas à experiência de cada aluno e ao seu potencial de desenvolvimento em direcção à realização das aprendizagens previstas no currículo formal.

Neste sentido, a diferenciação curricular ocorre sempre que a actuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens consideradas necessárias, vise reforçar essa aproximação da forma mais adequada a cada caso, o que pode ser feito a propósito de situações que ocorrem a todo o momento nas salas de aula de forma espontânea.” (Sousa, 2010: 8)

Citando Roldão (1999), Sousa salienta que um currículo construído tendo por base a preocupação com as diferenças não está dominado pelo “síndrome do cumprimento dos programas”, especialmente porque o professor tem consciência de que o conhecimento disponível é imenso:

“Um currículo sensível à diferença assenta menos na preocupação de cobrir listas de conteúdos programáticos do que na preocupação de descobrir formas de fazer todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens, sobretudo as que forem consideradas essenciais. Como o lugar e o momento em que a aprendizagem se torna significativa variam de aluno para aluno, um currículo sensível à diferença não pode tomar a forma de um itinerário rígido. Terá de ser um caminho cuja geometria permita a exploração de múltiplos caminhos para a aprendizagem (...).” (Sousa, 2010: 141)

A relação entre “a exploração de múltiplos caminhos para a aprendizagem” e a existência de programas oficiais não é, contudo, fácil de definir, sobretudo quando os alunos estão sujeitos a uma avaliação externa igual para todos e baseada nos conteúdos prescritos nesses programas. Não é, contudo, o caso dos cursos profissionais no nosso país, o que deixa ao professor uma maior margem de manobra na construção de aprendizagens significativas, as quais, ainda assim, devem estar relacionadas com os objetivos e conteúdos definidos nos programas. Portanto, o papel do professor enquanto decisor e gestor do currículo será sempre limitado, em maior ou menos grau.

Sousa (op. cit.: 31) explicita ainda a existência de uma abordagem à diferença baseada numa “lógica categorial”, referindo autores como Cushner, McClelland e Safford (1996) e Ramsey (1998), que aludem a dimensões como raça, classe social, cultura, sexo/género, saúde, sexualidade/orientação sexual,

aptidão/inaptidão, etnicidade/nacionalidade, religião/espiritualidade, localização geográfica, idade, língua e estatuto social. Contudo, na opinião do autor (op. cit.: 31), “nem o mais completo dos quadros esgota a multiplicidade de dimensões em que a diferença se manifesta.” Tal afirmação não significa, em seu entender, que se deva rejeitar de forma absoluta as abordagens categoriais, já que a “definição de categorias e sistemas de categorias é, muitas vezes, necessária para a organização do pensamento sobre a realidade” (op. cit.: 45).

Altman (1980: 5, 6) apresenta-nos um vasto quadro de diferenças individuais na aprendizagem de uma segunda língua. Para além de dimensões gerais como algumas das que são acima referidas, acrescenta uma série de outras mais diretamente relacionadas com a aprendizagem da língua, entre as quais:

- a experiência anterior de aprendizagem de uma segunda língua
- a proficiência na língua materna;
- fatores de personalidade, tais como o facto de se ser introvertido ou extrovertido, a capacidade para empatia com estrangeiros, o facto de sermos competitivos ou retraídos, orientados para objetivos ou para papéis;
- a aptidão para a aprendizagem de uma língua, incluindo aqui a habilidade auditiva, a sensibilidade gramatical, a capacidade para uma aprendizagem indutiva, a capacidade de memorização;
- as atitudes e a motivação, entre as quais a orientação da motivação (integrativa, instrumental ou “passatempo linguístico”), a intensidade da motivação, a origem da motivação (colegas, pressão parental ou interna); ainda as atitudes em relação à língua-alvo, à cultura ou povo-alvo, à aprendizagem de uma língua em geral, ao professor da língua-alvo, ao ambiente de aprendizagem;
- o coeficiente de inteligência e a preferência pela modalidade de aprendizagem sensorial, quer seja visual, auditiva, tátil ou cinestésica;
- a preferência sociológica, que pode orientar-se para o grupo-turma, grande grupo, pequeno grupo, estudo independente, autoinstrução, aprendizagem com os pares ou aprendizagem com o professor;
- os estilos cognitivos, particularmente os relativos ao campo da dependência / independência;
- as estratégias de aprendizagem;
- os erros do aluno.

Altman reconhece que as dimensões das diferenças individuais entre os alunos são inúmeras e admite que no ensino de uma língua centrado no aluno nem todas estas dimensões permitem adaptações na sala de aula. Refere ainda que o número de adaptações varia de situação para situação e considera que o professor que modifica o seu ensino tendo em conta nem que seja apenas uma

destas dimensões está envolvido no processo de ensino de uma língua centrado no aluno. Por outro lado, há que lembrar que os fatores de diversidade na escola não se reportam apenas aos alunos, mas também aos professores e aos métodos de ensino. A este propósito, Strevens (1980) apresenta um vasto conjunto de variáveis que influenciam o processo de ensino, com efeitos na qualidade da aprendizagem. No caso dos professores, identifica dimensões relativas à sua identidade pessoal e profissional, à sua familiaridade com determinadas metodologias e recursos, ou à qualidade da sua formação. No caso dos métodos, considera aspetos relativos ao seu comprometimento com uma determinada abordagem, à sua liberdade de gerir o programa e ao tipo de programa que deve gerir, e ao tipo de recursos disponíveis ou recomendados. Assim, e perante a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, uma pedagogia centrada no aluno exige um professor especialmente bem preparado.

Referindo o Decreto-Lei nº 6/2001, cujos objetivos e âmbito incluem, entre outros, o estabelecimento dos “princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (artigo 1º), o autor considera que ele apresenta:

“(…) um discurso que ora se centra em algumas categorias de alunos ora se compatibiliza com um entendimento menos categorial da diferença. O apelo à realização de aprendizagens significativas e a aposta nos projectos curriculares de escola e de turma como instrumentos de contextualização do currículo nacional são exemplos de orientações potencialmente promotoras do tipo de diferenciação curricular que tem sido aqui defendido (...)” (Sousa, op. cit.: 86).

Fala-nos igualmente da importância de os professores serem profissionais que tomam decisões sobre situações complexas, “decidindo sobre o currículo com base numa reflexão sobre as vantagens e as desvantagens das várias alternativas disponíveis em cada situação” (Sousa, op. cit.: 9). Assim sendo, o currículo deve ser concebido “em função de alunos concretos, cujas características diferenciadas requerem, pela sua diversidade, respostas curriculares diferenciadas” (op. cit.: 9).

Jiménez Raya e Lamb (2003a: 8) afirmam que a diferenciação na sala de aula não é uma tarefa fácil e necessita de uma planificação cuidadosa, em especial porque envolve a compreensão dos diferentes graus de conhecimento / capacidades que cada aprendente tem, determinando o tipo de apoio de que necessita, e monitorizando-o individualmente, para que progrida adequadamente.

Afirmam ainda estes autores (op. cit.: 9) que, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem que se adequem às diferenças individuais, os próprios aprendentes devem progressivamente assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem, aprendendo a aprender. Por outro lado, se a sala de aula de línguas está organizada de modo a que possam progredir de formas individualmente apropriadas, torna-se então desapropriado avaliar a turma por meio de ferramentas de avaliação indiferenciadas. Jiménez Raya e Lamb (op. cit.: 10) declaram ainda que lidar com a diferenciação é sempre um desafio, mas um desafio que, em seu entender, temos o dever profissional de pôr em prática se queremos ser justos para com os nossos alunos. Não há, contudo, um método único ou infalível para promover e gerir a diferenciação na sala de aula, como demonstram os relatos de experiências apresentados na coletânea organizada por estes autores e relativos ao desenvolvimento de competências diversas como por exemplo a compreensão oral (Smethem, 2003), a produção oral (González, 2003), a leitura (Hood, 2003) ou a escrita (Porte, 2003).

Tomlison e Allan (2002: 29) entendem que a diferenciação pedagógica “é uma outra maneira de pensar o processo de ensino-aprendizagem” e referem três elementos-chave da diferenciação: a receptividade, o interesse e o perfil de aprendizagem dos alunos:

“A diversidade dos alunos é visível, pelo menos, de três maneiras que justificam a diferenciação pedagógica a realizar pelos professores como uma estratégia sábia a implementar: os alunos diferem quanto (1) à sua receptividade em trabalhar, num dado momento, com uma ideia ou competências específicas; quanto (2) às actividades ou tópicos que consideram interessantes e quanto (3) aos perfis de aprendizagem que podem ser influenciados por factores como o sexo, a cultura, o estilo de aprendizagem ou o tipo de inteligência. (Tomlison e Allan, 2002: 24-26, 36)

Estas autoras referem que podemos diferenciar conteúdos, processos e produtos. Relativamente aos conteúdos, podemos aceder a eles de formas diferentes: entre outras, através de abordagens dedutivas ou indutivas, da parte para o todo ou do todo para a parte.

A diferenciação ao nível do processo, que Tomlison e Allan denominam de diferenciação ao nível das actividades, têm por base atingir um determinado objetivo de aprendizagem. Uma forma de diferenciar o processo é, segundo estas autoras:

“(...) fornecendo, por exemplo, várias opções com diferentes níveis de dificuldade ou com base nos diferentes interesses dos alunos. Pode ainda oferecer aos alunos diferentes quantidades de apoio, quer por parte de professores, quer por parte de outros alunos, necessárias para a realização de uma dada tarefa. Um professor pode ainda dar escolhas sobre a forma como deverão expressar o que aprenderam (...).”(op. cit.: 22, 23)

No que concerne à diferenciação ao nível dos produtos, esta diz respeito:

“[aos] itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo. Um produto pode ser, por exemplo, um portefólio do trabalho do estudante, uma exposição de soluções para problemas reais do mundo do trabalho que sublinham o conhecimento, compreensão e competências obtidos durante um semestre, um projecto de fim de unidade (...).

Perrenoud (2007: 26, 27, 28) alude igualmente a pedagogias diferenciadas, mas fala ainda de “diferenciação do ensino”, definindo-a da seguinte forma: “(...) diferenciar é organizar as interacções e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didácticas mais fecundas para ele.” O autor distingue entre diferenciação restrita e diferenciação extensa, esta última brevemente referida anteriormente.

Relativamente à diferenciação restrita, refere que esta se deve concretizar no seio de objetivos comuns, ainda que levada a cabo por caminhos diversos, contra a uniformização dos conteúdos. Para Perrenoud, a diferenciação restrita não equivale à individualização do ensino, mas implica “uma gestão mais individualizada dos processos de aprendizagem” (op. cit.: 27). Para além disso, o autor nomeia uma série de características do sistema sem as quais uma pedagogia diferenciada será difícil de implementar: “vontade política, programas nem muito complexos nem muito rígidos, objetivos claros, efetivos, razoáveis, uma formação suficiente dos professores, uma certa flexibilidade na organização dos espaços e do tempo, meios de ensino e de avaliação adaptados.” (op. cit.: 28) Ainda a propósito de pedagogias diferenciadas, o mesmo autor salienta que não resultará do mesmo modo para todos os alunos:

“Toda situação didáctica proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. Para alguns, pode ser dominada facilmente e, por isso, não constitui um desafio nem provoca aprendizagem. Outros, porém, não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela. Mesmo quando a situação está em harmonia com o nível de desenvolvimento e as capacidades cognitivas dos alunos, pode parecer desprovida de sentido, de interesse, e não gera nenhuma atividade notável em nível intelectual e, por conseguinte, nenhuma



construção de novos conhecimentos nem um reforço das aquisições.” (Perrenoud, 2001: 26)

Aborda ainda a questão da motivação para a aprendizagem, requisito do sistema de ensino, que pretende forçar os alunos a estarem motivados para aprender, ainda que estes não estejam. “Em nossa sociedade, a educação é obrigatória: o professor não pode esperar que os seus alunos realmente tenham vontade ou necessidade de aprender” (op. cit.: 51).

Alves (2004: 114) evidencia paradoxos da organização escolar da aprendizagem do seguinte modo:

“As aulas têm horários definidos. No final, toca-se uma campainha. A criança tem de parar de pensar o que estava a pensar e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo. O pensamento obedece às ordens das campainhas? Porque é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora, no mesmo ritmo? O objectivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais?”

Uma pedagogia diferenciada poderá ser, por um lado, a melhor forma de atenuar o desinteresse dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, que não conseguem compreender ou realizar de forma produtiva e eficaz as atividades propostas para resolução na sala de aula; por outro lado, também poderá incentivar os melhores alunos que, por vezes, se sentem desmotivados pela falta de desafio que as atividades propostas lhes colocam. Relativamente a esta questão, Tomlison e Allan (2002: 36) referem que “é necessário que as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas; as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração”. Perrenoud aborda igualmente esta questão, mas a sua ênfase vai no sentido de ajudar os alunos com mais dificuldades: “O professor deve (...) reconstruir um currículo e até mesmo os objetivos, (...) pois ele percebe, dia após dia, que os planos de estudos, os manuais, os procedimentos metodológicos que a instituição lhe propõe valem apenas para os alunos sem dificuldades. Para os outros, tudo está para ser feito...” (Perrenoud, 2001: 139).

Num artigo intitulado, *Foreign language teaching: focus on the learner*, Altman (1980: 4, 5) fala-nos de abordagens ao ensino da língua centradas no aluno e apresenta-nos o que considera serem os três princípios básicos que as caracterizam. Em primeiro lugar, o ensino da língua centrado no aluno implica um

processo de educação no qual as necessidades, capacidades e interesses de cada aluno determinam, tanto quanto possível, a natureza e a forma do currículo (programa) de uma língua estrangeira. Em segundo lugar, o ensino da língua centrado no aluno pode ser visto de quatro perspectivas: objetivos, meios, nível de instrução e expectativas. O professor pode personalizar os objetivos, o que permite a alunos diferentes perseguir objetivos curriculares diferentes num mesmo curso; o professor pode personalizar os meios de obtenção desses objetivos e assim alunos diferentes perseguem os seus objetivos de formas diferentes; o professor pode personalizar o nível de instrução, para que o ritmo de aprendizagem seja individualizado; e o professor pode personalizar as expectativas como resultado da instrução, fazendo com que cada aluno seja responsabilizado por perseguir diferentes critérios quantitativos e qualitativos. Por fim, ou seja, em terceiro lugar, o ensino da língua centrado no aluno implica adaptar o ensino às necessidades dos alunos, independentemente do facto de trabalharem individualmente ou em grupos. Idealmente, o ensino é proporcionado aos alunos apenas quando estes necessitam ou solicitam e da forma que mais lhes facilita a aprendizagem, pois é somente nessas condições que eles podem tirar o máximo proveito do mesmo. Ainda assim, para que o aluno atinja um alto nível de proficiência na língua estrangeira é necessário que, para além de estar inserido num contexto educativo apropriado, esteja disposto a atingir esse nível.

Em suma, e apesar da diferenciação pedagógica não ser a solução definitiva para os problemas da educação, pode colmatar alguns deles, inscrevendo a ação pedagógica numa orientação que valoriza o desenvolvimento da autonomia dos alunos na gestão da sua aprendizagem. Na secção seguinte, evidencia-se a relação entre a diferenciação e a promoção dessa autonomia, com incidência nas dimensões da autorregulação e da autodireção, que estiveram presentes no trabalho realizado.

### **2.3. Diferenciação e autonomia**

Um dos objetivos de uma pedagogia diferenciada é promover a autorregulação da aprendizagem, o que constitui uma condição para o

desenvolvimento da autodireção como capacidade de gerir a aprendizagem, tomando decisões sobre o que aprender, para quê e como (Holec, 1979).

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 60) salientam que a autorregulação é uma componente central do processo de aprender a aprender, implicando que os alunos se envolvam na planificação, monitorização e avaliação das suas aprendizagens. Os alunos podem regular ativamente a sua atividade cognitiva, a sua motivação, ou o seu comportamento, alcançando assim os seus objetivos e revelando um melhor desempenho. Relativamente a esta questão, e numa alusão às competências sociocultural e de aprendizagem, o programa de Inglês para os cursos profissionais<sup>14</sup> refere que deve ser promovido um “conjunto de competências, observáveis em atitudes e comportamentos de índole transversal, através do qual o aluno (...) demonstra capacidades de auto-regulação do seu processo de aprendizagem, reflectindo sobre os processos e as dificuldades e procurando encontrar as soluções para os seus problemas de aprendizagem.”

Um dos objetivos da experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do presente estudo foi sensibilizar e entusiasmar os alunos para a construção de um portefólio de aprendizagem, módulo a módulo, pressupondo-se que este instrumento de aprendizagem favoreceria competências de autorregulação. Referindo-se à sua importância como instrumento de aprendizagem e avaliação, Veiga Simão (2005, 2008) refere que o portefólio pode documentar todo o processo de aprendizagem do aluno, já que no mesmo se valorizam “todas as etapas, mesmo inacabadas, dos processos de busca e investigação que os alunos realizam, do mesmo modo que as impressões, opiniões e sentimentos despertados pelo assunto ou pelo procedimento e formas de trabalho” (2008: 142). A autora o salienta que a construção do portefólio permite ainda que ocorram mudanças nos papéis pedagógicos, quer da parte do aluno, quer da parte do professor, verificando-se assim a existência de uma maior cumplicidade entre eles. Para além destes aspetos, o portefólio contribui igualmente para a promoção da autoavaliação e da aprendizagem autónoma, já que a avaliação por portefólio “fornece estratégias que são consistentes com o constructo da autorregulação da aprendizagem” (op. cit.: 139). A autora refere que ao interiorizar o

---

<sup>14</sup> Programa Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Inglês, Direcção Geral de Formação Vocacional, 2004/2005, p. 6.

seu discurso, o aluno desenvolve processos de autodireção e autorregulação do seu comportamento, o que “favorece a aprendizagem reflexiva” (op. cit.: 140, 142). Para além disso, “é ainda de salientar o facto do uso do portefólio em situação formativa permitir uma reflexão conjunta (e fundamentada) sobre o processo de avaliação numa óptica construtivista e crítica, fundamental para romper com práticas (e atitudes) mais tradicionais, quantificadoras e centradas no produto” (op. cit.: 144, 145).

Ao referir-se aos objetivos da educação, Dewey aborda a necessidade de chegar aos alunos, de os envolver na aprendizagem e fazer com que ela tenha sentido para eles mesmos: “Falar acerca de um objectivo educativo quando quase todos os actos dos alunos são dirigidos pelo professor, quando a única ordem na sequência dos seus actos é a que advém das tarefas da aula e das ordens dadas por outrem, é um absurdo” (Dewey, 2007: 99). Breen e Littlejohn (2005: 21, 22) abordam igualmente esta questão, mostrando que no contexto de uma aula transmissiva o aluno é frequentemente obrigado a conformar-se com decisões externas e previamente determinadas, relativamente ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem. Nestes contextos, o professor exerce a função de mediador passivo do currículo e, no pior dos casos, a aprendizagem torna-se simplesmente opressiva. A autonomia é, assim, a expressão ativa da emancipação, dado que pensar e agir de acordo com os nossos princípios, ao invés de nos ajustarmos aos dos outros, permite-nos desenvolver o nosso potencial emancipatório.

A este propósito, e referindo, mais uma vez, Dewey, verificamos que este autor assegura que “a prevalência destes objectivos impostos externamente é responsável (...) por tornar o trabalho do professor e do aluno mecânico e escravizado” (2007: 106). Sublinha, a este propósito, que “o interesse representa a força motriz dos objectivos (...) em qualquer experiência que tenha um propósito”, sendo “essencial para a persistência na execução” de uma atividade, ou tarefa. Deste modo, interesse e disciplina estão relacionados, já que refletir sobre os nossos atos e realizá-los deliberadamente nos torna mais disciplinados (op. cit.: 121, 122). Este aspeto é fundamental na promoção da autorregulação e autodireção na aprendizagem.

Arándiga (2007: 45) refere que os aspetos motivacionais são fundamentais para que o aluno possa atribuir funcionalidade e sentido ao que o currículo escolar

lhe ensina. Através de determinada metodologia, o professor pode fazer atrair aqueles alunos que apresentam comportamentos perturbadores, como levantar-se e deambular pela aula sem finalidade de aprendizagem, provocar risos, alterar a ordem, etc. Muitos destes comportamentos são explicados pela falta de motivação do aluno. Referindo-se ao desenvolvimento da motivação intrínseca, Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 62) salientam que a criação de uma atmosfera na qual os alunos se sentem motivados a aprender é central a uma aprendizagem efetiva. Estes autores apontam alguns fatores que contribuem para promover a motivação intrínseca, entre os quais: o desafio, o controlo, a responsabilidade, a curiosidade, a fantasia, a cooperação e o reconhecimento. Acrescentam ainda que o *feedback* que o professor fornece aos alunos também parece representar um fator decisivo para um pensamento motivacional eficaz, desde que otimize o envolvimento do aluno e seja “informativo”, ao invés de “controlador”. Na verdade, e como sublinha Ushioda (1996), trata-se de ajudar o aluno a desenvolver processos evolutivos de automotivação que lhe permitam ganhar um controlo cada vez maior sobre as aprendizagens, incluindo a capacidade de superar experiências negativas. Neste sentido, a motivação intrínseca está diretamente relacionada com o desenvolvimento da autonomia. Segundo Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007), o desenvolvimento da autonomia constitui, em si próprio, um estímulo para o desenvolvimento da motivação.

Uma vez que a diferenciação pedagógica se associa diretamente à autorregulação e à autodireção na aprendizagem, ela implica a defesa de uma pedagogia para a autonomia. “Education can be transformative if a reflective approach to teaching and teacher education is articulated with the promotion of learner autonomy in schools” (Vieira e Moreira, 2008: 269). Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) definem a autonomia do aluno e do professor do seguinte modo: “The competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation” (op. cit.: 1). Ao apresentarem uma definição idêntica para a autonomia do aprendente e do professor, estes autores afirmam querer enfatizar a sua natureza semelhante e ainda a sua interdependência em contextos escolares. Apontam ainda as razões pelas quais devemos desenvolver uma pedagogia para a

autonomia (op. cit.: 3, 4). Fundamentalmente, como seres humanos, temos necessidade e tendência para nos tornarmos indivíduos autodeterminados e participantes ativos em comunidades sociais. Numa perspetiva ética e política, uma pedagogia para a autonomia pode igualmente constituir um esforço estratégico na prossecução da democracia na educação e, em geral, na sociedade. Por outro lado, e de acordo com a revisão da literatura efetuada pelos autores, um corpo substancial de estudos confirma a existência de fortes evidências indicativas de que os ambientes de aprendizagem controladores contribuem para fracos resultados, ansiedade, preferência pelo trabalho fácil, e dependência dos outros para avaliar o nosso trabalho. Por outro lado, foram descobertas relações significativas entre o desenvolvimento da autonomia do aprendente e um número de ganhos para a aprendizagem tais como: a motivação intrínseca, perceção de autoeficácia, preferência pelo trabalho difícil, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperantes, capacidade para tomar decisões e disposição para aprender. Tais ganhos podem contribuir significativamente para tornar a aprendizagem de uma língua mais significativa e acessível a todos os aprendentes. Por fim, do ponto de vista destes autores, uma pedagogia para a autonomia implica que os professores se tornam agentes de mudança; deste modo, uma das razões principais para a promoverem é que ela favorecerá a sua emancipação. Embora este aspeto da pedagogia para a autonomia tenha sido frequentemente ignorado, ou encarado com um efeito secundário, estes autores creem que o desenvolvimento da autonomia do aprendente está ligado ao desenvolvimento do professor reflexivo e pode incrementar a predisposição e a capacidade do professor para desafiar o *status quo* e lutar por melhores condições educativas e sociais. A este propósito, Vieira (2006: 18) afirma: “Desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente da mudança.”

No contexto português, e particularmente no âmbito das dissertações de mestrado produzidas na Universidade do Minho no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, têm sido desenvolvidas experiências que visam a compreensão e a

exploração de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar. Destaco aqui dois estudos recentes – Menezes (2009) e Teixeira (2011) – pelas suas aproximações ao estudo aqui relatado, já que ambos implicaram as professoras-investigadoras no desenvolvimento da autorregulação e da autodireção na aprendizagem, envolvendo diretamente os alunos na tomada de decisões pedagógicas.

O estudo levado a cabo por Menezes (2009), na minha escola e também com uma turma de um curso profissional<sup>15</sup>, teve como propósito explorar fatores de facilitação e constrangimento da aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia. Neste estudo Menezes pretendeu construir estratégias de aprendizagem autodirigida, assim como compreender os papéis do professor e do aluno na construção da mesma, colocando ênfase na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino-aprendizagem. Os alunos, tal como neste estudo, tiveram a oportunidade de planear aprendizagens em função das suas necessidades e interesses, transformando-se a sala de aula numa espécie de centro de aprendizagem autodirigida. Relativamente aos resultados alcançados, a professora-investigadora concluiu o seguinte:

“(...) a abordagem requer e favorece a negociação pedagógica, a diferenciação de metas e processos, a capacidade de planear e avaliar percursos de aprendizagem, a aquisição de competências transversais e uma maior articulação entre o saber escolar e os interesses e necessidades dos alunos. Por outro lado, implica a redefinição do papel do professor como auto-supervisor reflexivo, num processo continuado e exigente de regulação de práticas em que os alunos se tornam parceiros da reconstrução da pedagogia.” (p. i, resumo)

Numa focalização mais detalhada do impacto da aprendizagem autodirigida sobre o papel dos alunos, refere o seguinte (op.cit.: 127)

- “1. permite que os alunos estabeleçam e concretizem os seus próprios objectivos e interesses, num espaço onde interagem estilos, níveis e ritmos de aprendizagem diferentes;
2. cria condições para despertar nos alunos competências de gestão da aprendizagem, promovendo a sua auto-formação enquanto aprendentes independentes de professores ou sistemas regulatórios;
3. origina espaços de discussão, partilha e cooperação conducentes à aquisição de competências transversais úteis à convivência em sociedade e essenciais à aprendizagem escolar;

---

<sup>15</sup> Iniciámos os nossos estudos ao mesmo tempo e colaborámos no desenho de algumas estratégias comuns, embora o estudo aqui relatado seja mais extenso e se centre mais detalhadamente na diferenciação pedagógica.

4. obriga à reflexão sobre a acção, isto é, leva o aluno a reflectir sobre o que faz num movimento que se pretende cíclico e contínuo, e que iniciará um percurso de aprendizagem ao longo da vida;
5. serve de ponte entre a situação formal de ensino/aprendizagem e a situação real de comunicação em Língua Estrangeira, com a qual estes alunos poderão entrar em contacto [num futuro próximo];
6. permite a aquisição de qualidades essenciais ao sucesso, como por exemplo, a assertividade, a criticidade, a adaptabilidade, a auto-estima e a auto-confiança;
7. alimenta a motivação e a volição necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal ao longo da vida.”

Por sua vez, o estudo realizado por Teixeira (2011), parcialmente inspirado neste estudo, centra-se igualmente no campo da aprendizagem autodirigida, visando a promoção da negociação e da autodirecção na educação em línguas. No entanto, foi realizado com uma turma dos cursos científico-humanísticos e envolveu uma abordagem híbrida, onde a professora intercalou aulas que apelidou de “normais” (dirigidas a todos e baseadas no programa e no manual) com aulas autodirigidas, onde os alunos escolhiam o que aprender, como e com quem, desempenhando a professora o papel de consultora e facilitadora da aprendizagem e fornecendo aos alunos os recursos necessários, tal como no estudo anterior. Este estudo teve um enfoque em potencialidades e constrangimentos da negociação pedagógica num ambiente de aprendizagem autodirigida, tendo-se concluído o seguinte:

“A avaliação da experiência permitiu concluir que a negociação de sentidos e decisões despertou os alunos para uma maior consciencialização do seu estado actual de conhecimento e desenvolveu a sua capacidade de aprender a aprender. Ao assumirem um papel activo na gestão da aprendizagem, tornaram-se co-construtores do currículo-em-acção, num processo colectivo que alterou significativamente os modos de aprender e ensinar uma língua estrangeira. A abordagem seguida, de natureza híbrida, foi validada pelos participantes, revelando ser uma alternativa re(ide)alista face a abordagens mais convencionais, mais próxima do ideal defendido: uma pedagogia para a autonomia na educação escolar, neste caso na educação em línguas estrangeiras.” (p. v, resumo)

A referência a uma prática re(ide)alista inspira-se em Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 55):

“Pedagogical hope and professional autonomy go hand in hand in our struggle for a better education: education that is empowering for teachers and learners and ultimately contributes to the transformation of society at large. If this sounds like a utopia, then it sounds right. Only ideals can push reality forwards, and not being able to fully accomplish them is just one more reason to keep on trying. From this perspective, dealing with complexity and uncertainty is integral to ‘re[ide]alistic’ professional lifelong learning.”



Esta ideia de que uma pedagogia para a autonomia se situa entre o real e o ideal, no campo das possibilidades (v. também Vieira, 2010a/b), decorre essencialmente da compreensão de que existem diversos constrangimentos a uma pedagogia para a autonomia, como já referi por referência a Vieira (2006). De facto, experiências como as duas aqui referidas constituem frequentemente casos isolados. Nas suas considerações finais, Teixeira levanta esta questão do seguinte modo:

“Os professores são os mediadores entre a teoria e a prática e devem tentar interpretar os seus contextos reais para os conduzir para a zona das possibilidades. São várias as questões que assaltam a minha mente: Será possível fazer esta viagem re(ide)alista com mais professores de uma turma? Será que consideram que valeria a pena o esforço de integrarem uma experiência colegial no Projecto Curricular de Turma? Será que estariam dispostos a envolver os alunos na planificação do seu currículo e a partilhar as suas histórias? Não sei, pois tenho consciência de que existem diversos constrangimentos institucionais e organizacionais que dificultam a acção dos professores, sendo de destacar, entre outros: a escassez de tempo e de espaços para um trabalho mais colaborativo, a falta de incentivos e as solicitações excessivas às escolas e aos seus sujeitos.” (Teixeira, 2011: 136)

Apesar dos constrangimentos, é possível encontrar muitos exemplos de experiências pedagógicas que visam desenvolver a autonomia dos alunos, não tão estruturadas como estas e desenvolvidas fora do contexto de provas académicas, e que, em maior ou menor grau, implicam o desenvolvimento de competências de autorregulação e de autodireção, muitas vezes através de estratégias de diferenciação pedagógica. É o caso de experiências de muitos professores do GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia –, ao qual pertenço, que desde 1997 vem explorando uma pedagogia para a autonomia na escola, apoiando o desenvolvimento e a disseminação de práticas assentes na ideia de autonomia (v. Fernandes e Vieira, 2009; Vieira, 2009).

A autonomia desenvolve-se “de modo progressivo e diferenciado: todos os alunos podem desenvolver gradualmente a sua autonomia, de forma individualizada, de acordo com as suas aptidões e propensões pessoais” (Vieira, 1998: 51). Vieira (op. cit.: 47) cita Long para nos dizer que este autor aponta duas dimensões da autonomia: a metodológica e a psicológica. Estas duas dimensões advêm do facto de a autonomia depender, por um lado, da capacidade de assumirmos a responsabilidade pela gestão das nossas experiências de aprendizagem e, por outro lado, da nossa disposição para o fazermos. Como

afirma a autora, “o sujeito pode escolher, deliberadamente, não exercer a sua autonomia” (p. 47). Vieira refere ainda que, de entre as dimensões apontadas por Long, a psicológica é bastante menos referida do que a metodológica, embora seja fundamental, exigindo que o professor crie condições que predisponham os alunos a querer aprender a aprender.

Relativamente à autonomia do aluno, Raya, Lamb e Vieira (2007: 59) referem a importância do aluno assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem, ou seja, assumir o controlo do que aprendem e porquê, como, para quê, quando e aonde. Estes autores referem a noção de “controlo flexível”, que se refere à capacidade do aluno exercer diferentes níveis de controlo, em diferentes momentos e tarefas do processo de aprendizagem. Esse controlo está intimamente ligado à capacidade de autorregulação, que implica que os alunos se envolvam no planeamento, monitorização e avaliação da sua aprendizagem e que assumam o controlo de algumas das seguintes atividades:

- identificar interesses e necessidades de aprendizagem;
- estabelecer objetivos de aprendizagem;
- determinar o conteúdo a ser aprendido;
- planejar atividades de aprendizagem;
- selecionar ou construir materiais de aprendizagem;
- escolher métodos ou estratégias de aprendizagem;
- fazer a gestão do tempo e do espaço;
- monitorizar e avaliar o ensino;
- avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os mesmos autores, encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível é um dos princípios centrais de uma pedagogia para a autonomia, a qual deverá, ainda: criar oportunidades para a integração de competências e a transparência dos processos de ensino e aprendizagem perante os alunos; desenvolver a sua motivação intrínseca; aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem; facultar oportunidades para aprender a aprender e para a autorregulação; promover a interação conversacional entre os alunos e entre estes e o professor; criar oportunidades para o suporte à autonomia cognitiva; encorajar a orientação para a ação e promover a indagação reflexiva, por parte dos alunos e do professor.

Holec (1979: 10, 11), o precursor de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, afirma que na aprendizagem autodirigida o próprio aluno define os seus objetivos, sendo a consequência essencial deste facto a introdução da dimensão pessoal do aluno. Esta dimensão pessoal interfere na sua decisão relativamente ao que é essencial, secundário e desprovido de utilidade, o que faz com que exista uma grande diferença entre o nível a atingir pelo perfeccionista e pelo laxista. Deste modo, de acordo com Holec, um aluno que fixe o seu ponto a atingir em um nível que não lhe permita comunicar, pode revelar que não tem como objetivo principal dominar a competência comunicativa nessa língua. O autor (op. cit.: 20) acrescenta que podemos distinguir diferentes graus de autodireção na aprendizagem, determinados pela proporção de decisões que fazemos com ou sem apoio. Um aluno cujo grau de autonomia seja reduzido pode beneficiar da ajuda do professor ou de materiais de ensino. Esta ajuda alivia o aluno do fardo da responsabilidade. Holec afirma ainda que a autodireção implica uma redefinição quer do papel do aluno, quer dos papéis do professor e do ensino.

Relativamente ao aluno, o autor salienta que este, ao assumir responsabilidade pela sua aprendizagem, depara-se com duas mudanças fundamentais: uma mudança na definição do conhecimento a ser adquirido e uma mudança na sua relação com o conhecimento. O conhecimento objetivo e universal é substituído pelo conhecimento individual e subjetivo. O aluno não mais é confrontado com uma realidade “independente” que lhe escapa, mas com uma realidade que ele próprio constrói e domina, o que o torna mais ativo e autónomo.

Relativamente aos novos papéis do professor, Holec salienta que aquele terá um papel mais variado, mais reforçado que anteriormente e, sobretudo, um papel fundamental. O professor deverá ajudar o aluno a definir os seus objetivos, conteúdos, selecionar métodos e técnicas, monitorizar e avaliar processos de aprendizagem e, por fim, avaliar o que o aluno adquiriu. Vieira (2006) define, a este propósito, um conjunto alargado de competências que integram o papel do professor numa pedagogia para a autonomia (op. cit.: 29):

- Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo;
- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia;
- Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória;

- Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário);
- Partilhar teorias e práticas subjectivas com os pares;
- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais);
- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos;
- Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista;
- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula;
- Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos;
- Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.);
- Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem;
- Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação);
- ...

Podemos ver neste conjunto de competências que há uma rejeição clara de uma pedagogia reprodutora e uma intenção igualmente clara de desenvolver uma pedagogia dialógica, diferenciada e emancipatória.

Benson (1997: 19, 29) distingue diferentes correntes no campo da autonomia na educação em línguas, de orientação mais política e de orientação mais psicológica. Uma orientação mais política radica numa visão democrática da educação e da sociedade e visa reconfigurar as relações de poder que na escola e fora dela impedem a emancipação dos sujeitos. Quando a uma orientação mais psicológica, embora possa igualmente assentar em valores democráticos, o enfoque é no desenvolvimento de alunos mais conscientes e capazes de aprender. A noção de aprender a aprender inscreve-se nesta orientação, que é também aquela de que o presente estudo mais se aproxima, concebendo-se a autonomia como uma competência – um constructo de atitudes e capacidades – que permite aos aprendentes assumirem maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia é visto como uma transformação interna que ocorre no indivíduo, embora possa ser favorecida pelo contexto em que aprende, que se torna mais confiante e, desse modo, mais capaz de participar

em processos de mudança social. Este autor (op. cit.: 21) acrescenta que as abordagens construtivistas para a aprendizagem da língua apoiam a corrente psicológica da autonomia. Esta corrente centra-se no comportamento, nas atitudes e na personalidade dos alunos, assim como nos modos de promover a sua responsabilidade pela aprendizagem e o desenvolvimento de qualidades valiosas no uso independente da língua. A criatividade, a interação e uma atitude positiva face à língua-alvo, assim como a negociação de sentidos, são enfatizados nesta abordagem. Deve acrescentar-se, contudo, que ao envolver os alunos na tomada de decisões sobre o que aprender e como, o presente estudo também desenvolve a sua cidadania democrática, o que permite dizer que há um objetivo político subjacente à experiência realizada. Por outro lado, ao supor que o professor é agente de mudança e pode, com os seus alunos, transformar práticas dominantes, o estudo articula a autonomia do aluno com a autonomia do professor enquanto gestor do currículo, não reduzindo a pedagogia para a autonomia a um conjunto de técnicas para a obtenção de melhores resultados.

Numa pedagogia diferenciada, e como já foi referido, assume lugar central a autorregulação da aprendizagem. Silva (2004: 23) afirma que para que um indivíduo regule qualquer ação que pretende realizar, precisa de conhecer, por um lado, os objetivos a atingir, e, por outro, a exigência da atividade que pretende levar a cabo. Necessita ainda de ser capaz de distinguir os recursos internos e externos de que dispõe para realizar a ação, avaliar o nível de realização alcançado e, por fim, modificar os procedimentos utilizados caso não sinta que o resultado alcançado seja gratificante. Esta autora (2004: 25) menciona Eccles e Midgley (1989) para nos transmitir a ideia de que a autorregulação implica que a tarefa levada a cabo seja considerada importante por aquele que a realiza, sentindo que a mesma tem valor e mereça esforço despendido na sua materialização. Não pode, pois, haver autorregulação da ação sem existir um conhecimento metacognitivo acerca das tarefas, o qual é desenvolvido em momentos de reflexão acerca das finalidades e da exigência das tarefas, das competências e procedimentos individuais a utilizar de modo a ultrapassar as dificuldades e ainda quando os nossos conhecimentos são testados e os trabalhos produzidos são revistos. O conhecimento metacognitivo do aluno

envolve também um conhecimento de si próprio, dos fatores que afetam a aprendizagem e das estratégias que a podem apoiar:

“(…) [à] medida que o estudante vai adquirindo conhecimento sobre si próprio e sobre os outros, vai construindo representações mentais internas de si próprio e dos outros, vai reflectindo sobre os factores que influenciam o exercício da cognição, vai-se dando conta das suas forças e fraquezas, vai apreciando as formas como lida com as situações e as estratégias que lhe são mais favoráveis para a resolução dos problemas, vai elaborando objectivos que pretende alcançar, vai antecipando resultados a que a acção pessoal pode conduzir, através do tempo (…)” (Silva, 2004: 24).

Silva (op. cit.: 25) afirma então que a metacognição constitui uma componente fundamental para a efetivação da aprendizagem autorregulada. Vieira (1998: 80) aborda esta questão, aludindo ao facto de as estratégias metacognitivas funcionarem como “reguladores da aprendizagem, incluindo, sobretudo, processos de planificação, monitoração e avaliação (…).” Em relação com esta questão e a propósito do desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, Vieira (2006: 27) afirma que devemos “colocar desafios que impliquem progresso no modo como os alunos aprendem”. Para tal, devem ser criadas condições para que os alunos realizem tarefas de Reflexão, Experimentação, Regulação e Negociação (op. cit.: 28). Ao nível da regulação das experiências de aprendizagem, Vieira salienta que os alunos deverão tornar-se progressivamente mais capazes de:

- Monitorizar atitudes, representações, crenças;
- Monitorizar conhecimento e capacidade estratégicos;
- Avaliar resultados e progressos de aprendizagem;
- Identificar problemas e necessidades de aprendizagem;
- Definir objetivos de aprendizagem;
- Fazer planos de aprendizagem;
- Avaliar o processo didático.

Refere ainda Vieira que a presença das quatro tarefas principais acima apontadas “eleva o potencial de cada actividade para o desenvolvimento de uma aprendizagem consciente, crítica e autodirigida, favorecendo a aproximação do aluno ao saber disciplinar e ao processo de aprender” (op. cit.: 28). No seu entender, esta aproximação está na base de uma pedagogia para a autonomia, a qual pressupõe, em maior ou menor grau, uma pedagogia diferenciada.

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 60, 61) referem que em muitas situações não é dada aos alunos a possibilidade de escolha nas tarefas ou atividades académicas; não lhes são fornecidos exemplos explícitos de comportamentos estratégicos necessários para levar a cabo tarefas complexas e muito raramente lhes é dada a oportunidade de estabelecer os seus próprios objetivos para o seu trabalho académico, de monitorizar o seu progresso em direção aos objetivos que são importantes para eles ou de observar o seu progresso relativamente aos objetivos traçados. Os professores de línguas devem ter um papel mais ativo na criação de um ambiente de aprendizagem que inclua a autorregulação com vista à autodireção, cultivando, de forma sistemática, a capacidade de regular comportamentos relativamente à aprendizagem, emoções e cognições. Referindo-se a Shuell (1988), Jiménez Raya, Lamb e Vieira nomeiam as funções psicológicas que estão subjacentes aos processos autorregulatórios:

- seleção adequada de objetivos de aprendizagem;
- orientação adequada em direção aos objetivos de aprendizagem;
- planeamento adequado de atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos definidos;
- consciência dos objetivos e sua relevância;
- motivação intrínseca relativamente aos objetivos definidos;
- capacidade de ativar conhecimentos já adquiridos;
- estratégias volitivas e emocionais (dar início ao trabalho, prestar atenção, auto-estima).

Como já foi referido, a seleção dos objetivos é um aspeto muito importante da educação, já que, como afirma Dewey, “o objectivo como um fim previsto dirige a actividade; (...) influencia os passos que se dão para chegar ao termo”. No entender deste autor, é essencial que os objetivos da educação ou de qualquer tarefa estimulem “uma pessoa a olhar para o futuro para ver quais são os resultados de um determinado acto” (op. cit.: 99). Contudo, a definição de objetivos de aprendizagem é talvez uma das tarefas mais difíceis para os alunos, não só por não estarem habituados a fazê-lo, mas também porque o sistema de ensino está estruturado de modo a deixar pouco espaço de manobra neste campo. Apesar disso, em contextos que preveem uma maior flexibilidade curricular, como é o caso dos cursos profissionais, os professores podem apoiar os alunos nesta tarefa, implementando uma pedagogia diferenciada também a

este nível, nomeadamente na definição de objetivos de aprendizagem de curto prazo que se articulem com os objetivos mais gerais da disciplina e que ajudem os alunos a compreender como podem alcançá-los.

Nesta seção foram evidenciadas dimensões da aprendizagem associadas a uma pedagogia diferenciada – a autorregulação e a autodireção –, o que significa que a diferenciação pedagógica não pode dissociar-se do desenvolvimento da autonomia dos alunos. Contudo, tal não significa que apenas se valorize a natureza individual da aprendizagem. Na seção seguinte sublinha-se a importância da sua natureza social e colaborativa.

## **2.4. Diferenciação, cooperação e negociação**

O principal princípio em que assenta a defesa da autonomia e da diferenciação pedagógica é o reconhecimento e a valorização da diferença. Tal não significa, contudo, que se deve estimular uma aprendizagem exclusivamente centrada no indivíduo, já que todo o conhecimento é uma construção social. Num artigo intitulado “Connections between cooperative learning and second language learning and teaching”, McCafferty e Jacobs (2006) sublinham que uma forma de inteligência frequentemente esquecida nas aulas tradicionais é a inteligência interpessoal, que envolve respeitar os outros e saber como compreender e interagir positivamente com os nossos pares (cf. Amado e Freire, 2009: 61). Entre as estratégias de aprendizagem de uma língua encontram-se as estratégias sociais, que envolvem a colaboração e a negociação. Assim, para que os estudantes se tornem aprendentes ao longo da vida, é importante que desenvolvam as suas capacidades e inclinações para planear, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem, mas no quadro de uma aprendizagem cooperativa, globalmente definida com uma aprendizagem com outros, orientada por metas comuns e que implica a criação de relações de interdependência entre os sujeitos (Johnson, Johnson e Holubec, 1990). A cooperação é, aliás, uma condição indispensável ao desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural, e constitui uma dos valores de uma cidadania democrática, que a educação em línguas pode e deve favorecer. Contudo, para que exista cooperação não basta colocar os alunos em pares ou grupos. Segundo Johnson, Johnson e Holubec



(1990), é necessário criar condições de interdependência positiva, de responsabilidade individual pelo sucesso do grupo e de responsabilidade do grupo pela aprendizagem individual, o que exige competências sociais que nem sempre os alunos possuem.

Autonomia, diferenciação e cooperação são, portanto, indissociáveis na perspectiva aqui defendida. Voltando aos papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia, tal como são definidos por Vieira (2006: 28), ao nível da negociação, a autora refere a necessidade dos alunos se envolverem na “co-construção de experiências de aprendizagem”, aprendendo a “trabalhar em colaboração com os pares” e a “trabalhar em colaboração com o professor.” Trabalhar em colaboração significa que há um esforço conjunto de negociação pedagógica. Breen e Littlejohn (2005) abordam esta questão da negociação, salientando que a negociação na sala de aula desenvolve a capacidade de aprendizagem e a interdependência na aprendizagem, implicando a liberdade e a disciplina. Não significa, pois, que ‘vale tudo’. A construção de decisões colaborativas requiere o constante reequilibrar da nossa agenda pessoal com a de todos os outros. Por outro lado, essa negociação pode ocorrer a diferentes níveis das decisões curriculares (objetivos, conteúdos atividades, avaliação...) e em diferentes graus, dependendo dos condicionalismos externos e também da capacidade e predisposição dos alunos para assumirem responsabilidades nesse processo. Como refere Silva (2009) num estudo onde analisou processos de negociação na experiência de promoção da autodireção desenvolvida por Menezes (2009) e acima referida, por vezes os alunos não estão preparados para uma pedagogia onde se espera que participem ativamente na tomada de decisões:

“Não podemos esquecer que o papel de dependência, preguiça, passividade, desresponsabilização é aquele que muitos alunos melhor conhecem na escola. Daí que seja necessário tempo e dedicação para aliciar os alunos a aderir a práticas mais democráticas. Com o tempo, espera-se que comecem a identificar os benefícios pessoais, académicos e sociais, decorrentes de atitudes de responsabilidade, participação, negociação e tomada de decisão.” (Silva, 2009: 147)

Arándiga (2007: 40-41) refere-se ao clima na turma, de modo a salientar que uma boa convivência relacional se caracteriza, entre outras coisas, pela ajuda entre colegas, pela colaboração nas tarefas de aprendizagem, pelo respeito mútuo, por uma atitude de solidariedade e de ajuda, bem como pela utilização do

diálogo para a resolução de incidentes. Este autor (2007: 41) salienta que as relações definem a natureza das interações que se produzem entre os alunos numa turma, tais como: a) o envolvimento nas tarefas da aula, que se verifica pelo grau de interesse que os alunos manifestam perante um ou outro tipo de atividade, a participação nas dinâmicas de grupo estabelecidas, os diferentes estilos de competência social; b) o grau de amizade e colaboração que se estabelece entre os próprios alunos, sendo que ter amigos entre os colegas da turma é um fator de segurança emocional que favorece a melhoria das relações interpessoais globais na sala de aula; c) a ajuda, constituída pelo nível ou grau de preocupação que o professor mostra aos seus alunos (dedicação, personalização, relações de amizade, confiança, interesse, ou seja, o tipo de tratamento pessoal que se disponibiliza ao aluno na aula).

Heacox (2006: 93) salienta igualmente a importância e o valor do trabalho colaborativo, afirmando a necessidade de, na formação de grupos, ser importante que estes sejam flexíveis. Afirma a autora que esta “é uma técnica-chave do ensino diferenciado, mas a diferenciação não significa que o professor deixa de ensinar todos os membros da turma simultaneamente. Em algumas ocasiões, a instrução dirigida a todo o grupo é o método de ensino mais eficaz”. Na sua opinião (op. cit.: 94), os grupos devem ser flexíveis, variáveis, formados em função de diferentes necessidades de aprendizagem, interesses ou preferências de aprendizagem. Contudo, é importante variar as formas de colaboração de forma a tornar a diferenciação “invisível”: “A chave para tornar a diferenciação invisível é a variação das estratégias de ensino. Os alunos aprendem em conjunto, enquanto turma; outras vezes, trabalham em grupos, com um colega ou individualmente. Em algumas circunstâncias, os alunos seleccionam os seus próprios grupos, colegas ou tarefas; noutras, o professor faz essa selecção” (op. cit.: 93).

Relativamente à flexibilidade no agrupamento dos alunos, Tomlison e Allan têm opiniões idênticas a Heacox. Estas autoras referem ainda que tal flexibilidade “permite que [os alunos] acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho” (2002: 19). Morgado (2004: 77), citando Dean (2000), refere-se à organização do trabalho dos alunos e, mais especificamente, à organização dos grupos de alunos, fazendo-nos saber que a

organização dos alunos em grupos heterogêneos é positiva, quer para alunos habituados a maior sucesso, quer para alunos que usualmente têm menor sucesso. Adicionalmente, “os «bons alunos», trabalhando positivamente em qualquer tipo de grupo, assumem um papel particularmente importante em grupos heterogêneos, pois mostram-se capazes de apoiar os colegas com menor sucesso, com conhecimentos, sugestões ou explicações” (2004: 77).

Por fim, de modo a que a diferenciação pedagógica tenha resultados mais frutíferos, é essencial que o trabalho colaborativo seja ainda estendido ao trabalho entre professores, já que a colaboração entre si é essencial para que a diferenciação possa ser mais eficaz e, assim, tenha maior impacto na aprendizagem dos alunos. Autores como Meirieu (1997), Perrenoud (2001), Tomlison e Allan (2002) e Sousa (2010) defendem esta abordagem colaborativa na abordagem à diferenciação pedagógica e/ou curricular. Senão vejamos:

“El trabajo en equipo de los enseñantes representa, pues, un enriquecimiento considerable de las posibilidades de diferenciación (...). Puede entonces iniciar la diferenciación, a la vez mediante un trabajo interdisciplinario em torno a ciertas capacidades transversales (argumentar, realizar una exposición o elaborar una documentación), y, en el interior de cada disciplina, mediante una distribución de los alunos según las necesidades que se habrán localizado y las competencias de que dispondrá el equipo.” (Meirieu, 1997: 164, 165)

“Digamos solamente a los enseñantes: respetad vuestras competencias, aprovechad vuestras diferencias, organizaos en equipos y alcanzaréis el éxito.” (Meirieu, 1997: 189)

“A diferenciação deveria estar, sobretudo, a cargo de uma equipe pedagógica por muitas razões evidentes: divisão do trabalho, reforço mútuo, (...) multiplicidade de visões sobre os alunos e de estratégias de intervenção, acúmulo e partilha de experiências, etc” (Perrenoud, 2001: 139).

“O ensino é, muitas vezes, uma profissão solitária. Um professor pode fazer algo maravilhoso na sua turma sem que o colega da sala vizinha faça a mínima ideia do que aconteceu. É possível que quatro professores num mesmo edifício criem materiais sobre um determinado tópico, e nunca fiquem a saber que houve uma duplicação de esforços entre si. Dado que qualquer processo de diferenciação eficaz exige um trabalho intenso por parte dos professores, a união dos seus esforços é uma forma importante de promover a partilha e poupar tempo. Este tipo de partilha contribuirá para que os professores entendam melhor o processo de diferenciação, em vez de simplesmente “copiar” aquilo que alguém já fez” (Tomlison e Allan, 2002: 111).

“No que diz particularmente respeito à diferenciação curricular, um PCT [Projeto Curricular de Turma] coerente e eficaz mobiliza o conjunto dos professores da turma para formas comuns de abordagem a determinadas diferenças entre alunos, sem

prejuízo de abordagens específicas em cada área curricular ou disciplina” (Sousa, 2010: 160).

Postic (2008: 126) refere-se igualmente à importância do trabalho em equipa. Ao referir-se aos novos papéis do docente e dos alunos, o autor afirma que “os novos papéis exigem uma interdependência dos docentes, uma concertação para um trabalho de equipa.” Posteriormente, ao abordar as questões da personalização da ação pedagógica, Postic (2008: 166) alude à pedagogia diferenciada e defende igualmente o imperativo de um trabalho em equipa caso desejemos levá-la a cabo. Afirma então o autor:

“O acto de ensino deixou de estar centrado sobre um aluno standard «médio», segundo um caminho previsto, do qual não nos afastamos. Ele é personalizado. Esta pedagogia só pode ser posta em prática se uma equipa de docentes adoptando os seus princípios, decide concentrar-se para elaborar um projecto de acção pedagógica, se, para retomar uma fórmula de A. Peretti (1987), caminhamos em direcção a uma organização diferenciada e responsável do ensino.”

Contudo, e apesar da importância do trabalho colaborativo entre os professores para que a diferenciação seja posta em prática de forma mais eficaz, é igualmente preciso, como refere Strevens (1980: 28), professores mais bem preparados e mais conscientes das implicações de uma pedagogia centrada no aluno. Acima de tudo, acrescenta o autor, é preciso estar consciente de que é o professor que é, de facto, responsável por centrar o ensino no aluno e que, por isso, devemos evitar o pressuposto simplista de que a individualização de alguma forma implica considerar o aluno *ao invés* do professor.

“In order to get the focus right, and in order to bring about the very real potential benefit in effectiveness of learning, there remains to be carried out a formidable degree of higher-level teacher education. In order to focus better on the learner, we must also produce teachers of a caliber to do the focusing.” (op. cit.: 28)

## **2.5. Diferenciação e avaliação da aprendizagem**

Meirieu (1997) sublinha a importância da avaliação diagnóstica, formativa, e sumativa na pedagogia diferenciada. A avaliação diagnóstica é importante pelo facto de permitir inventariar, para cada aluno, as suas necessidades em dois âmbitos bem determinados: as suas capacidades e as competências adquiridas relativamente ao que o aluno precisa aprender. Por sua vez, a avaliação formativa tem uma função preciosa no decurso da aprendizagem e que é, segundo Meirieu,

uma forma de tomar regularmente o pulso dos alunos no trabalho e poder assim intervir no momento; ela é, deste modo, diagnosticadora. Através dela podem observar-se os pontos que bloqueiam a progressão, os instrumentos que funcionam como obstáculos, as situações que limitam o aluno. Meirieu refere que a avaliação formativa não é uma operação suplementar, mas uma dimensão da aprendizagem. Ao permitir o ajuste progressivo do processo ao objetivo, ela situa-se no centro do ato de aprender. Meirieu reconhece igualmente o valor da avaliação sumativa, que permite, em sua opinião, medir de maneira mais global as aquisições dos alunos e que, sendo criteriosa, pode dar lugar ao estabelecimento de novas estratégias, e é assim, também ela, um inestimável instrumento de diferenciação.

Perrenoud (1999: 121) também atribui grande importância à avaliação formativa como “um componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda, dos próprios objetivos”. Acrescenta ainda o autor que praticada com uma certa regularidade, “a avaliação formativa *incita à diferenciação*”. Também segundo Fernandes (2005), a avaliação formativa constitui uma prática com imensos contributos para o campo da pedagogia diferenciada. Contudo, o autor refere que, de acordo com investigações recentes, o tipo de avaliação formativa que ainda predomina nos sistemas educativos é uma avaliação “geralmente pontual, pouco ou nada interativa, exigindo pouca participação dos alunos e orientada para a verificação da consecução de objetivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva (...)” (op. cit.: 64). Neste tipo de avaliação, as dificuldades dos alunos são habitualmente detetadas por meio do conhecido “teste formativo” – ao qual habitualmente os alunos se referem, como afirma Fernandes, “como o que não conta para nota” (ibidem) –, não ao longo do processo de ensino-aprendizagem mas após o mesmo, dando deste modo origem ao que o autor apelida de “regulação retroactiva das aprendizagens” (ibidem). O autor contrapõe a este tipo de avaliação uma avaliação formativa alternativa que será mais consonante com uma pedagogia diferenciada, e que consiste no seguinte (op. cit.: 65):

“ (...) uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo.”

Esta avaliação formativa alternativa pressupõe, continua Fernandes, um aumento e partilha de responsabilidades de vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem: os alunos, os professores e os encarregados de educação. Tais responsabilidades envolvem tarefas que permitam a regulação e avaliação das aprendizagens. Por um lado, os professores terão um papel decisivo na organização do processo de ensino, recorrendo a um sistema contínuo de feedback que permita aos alunos autorregular e avaliar a sua aprendizagem, para, desse modo, poderem melhorá-la. Por conseguinte, “a avaliação formativa alternativa deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que fornece indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (op. cit.: 68). Continuando a sua linha de pensamento, o autor afirma que só estamos perante uma avaliação formativa se a mesma permitir aos alunos ficarem cientes das diferenças que existem entre a sua situação em relação às aprendizagens realizadas e aquelas que se pretende que realizem, bem como daquilo que estarão dispostos a fazer para atenuar ou até fazer desaparecer essas diferenças. Consequentemente, a avaliação constitui um alicerce fundamental da aprendizagem diferenciada e autorregulada.

Fernandes expande ainda o conceito de avaliação certificativa e reflete acerca da sua importância e momentos de aplicação. Do seu ponto de vista, esta modalidade de avaliação pode igualmente ser “diversificada, inteligente, devidamente contextualizada e útil para professores e alunos” (op. cit.: 74), devendo avaliar competências que exijam dos alunos maior elaboração cognitiva e metacognitiva, para além de servir para informar os alunos, os encarregados de educação e a sociedade acerca das aprendizagens realizadas (op. cit.: 74-75). O autor conclui:

“É fundamental que esteja claro para professores, alunos, encarregados de educação e outros intervenientes que os propósitos, os métodos e os conteúdos de cada uma daquelas modalidades de avaliação são substancialmente diferentes. (...)

a avaliação formativa alternativa (...) permite uma recolha de informação, um envolvimento e um desenvolvimento dos alunos de tal modo que a avaliação certificativa acaba por consistir numa ponderada e profunda análise das evidências de aprendizagem que se obtiveram e que permitem a formulação de um juízo global sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Esta avaliação certificativa só deve mesmo ocorrer (...) quando está institucionalmente determinado que assim seja e não noutras alturas. É preciso percebermos que antes de avaliar para classificar, é necessário avaliar para ensinar e aprender melhor” (op. cit.: 74).

Fernandes afirma ainda que a avaliação formativa alternativa é aquela que se deve utilizar principalmente, porque é através dela que a avaliação certificativa se torna mais justa, mais equitativa e mais sustentada (op. cit.: 75). É igualmente através da avaliação formativa alternativa que o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem um ciclo articulado e coerente (op. cit.: 77), e é esta modalidade de avaliação que melhor se coaduna com uma pedagogia diferenciada. Assim, qualquer tentativa de explorar esta forma de ensinar e aprender, como é o caso do estudo proposto, deverá integrar uma avaliação dessa natureza. Como refere Veiga Simão (2008: 133), “[é] essencial que, durante o percurso de aprendizagem, os alunos recebam feedback do professor e/ou dos colegas acerca do seu trabalho, o que lhes permite perceber se estão a conseguir alcançar o(s) objectivo(s) pré-definidos, ou seja, perceber se vão no caminho certo ou se é necessário fazer ajustamentos, para atingir o(s) objectivo(s)”. Promover este tipo de prática implica envolver os alunos em tarefas de autoavaliação, mas também de co-avaliação: “A co-avaliação, ou seja, a avaliação em conjunto do professor e do aluno é a estratégia mais utilizada para ajudar os alunos na tomada de consciência de como conseguiram os seus progressos” (Veiga Simão, op. cit.: 132). Segundo a autora, o portefólio constitui um instrumento privilegiado para a pôr em prática, por “permitir uma reflexão conjunta (e fundamentada) sobre o processo de avaliação numa lógica construtivista e crítica, fundamental para romper com práticas (e atitudes) mais tradicionais, quantificadoras e centradas no produto” (op. cit.: 144, 145).

Abordando igualmente questões relativas à avaliação, Holec (1979: 16-18) refere a importância da mesma num sistema de autodireção da aprendizagem, salientando que a autoavaliação, ou seja, a avaliação interna realizada pelo aluno, constitui uma etapa vital dessa mesma aprendizagem, possivelmente ainda mais importante que a definição de objetivos. Na verdade, permitirá ao aluno avaliar até

que ponto foi capaz de assumir o controlo da sua aprendizagem, desde a definição de objetivos e conteúdos à seleção de métodos e técnicas, monitorizando o processo de aprendizagem e avaliando as suas aquisições.

No campo da educação em línguas, Vieira e Moreira (1993) propõem um conjunto alargado de tarefas de avaliação (autoavaliação e co-avaliação) incidentes em três vertentes da aprendizagem: o eu do aluno, os processos de aprendizagem e os processos didáticos. Através destas atividades, o professor pode promover três tipos de competências nos alunos (op. cit.: 72): a consciencialização face ao modo como aprendem ou percebem a sua aprendizagem; uma postura atenta de controlo sobre a aprendizagem linguística, nas dimensões cognitiva e socioafetiva; uma atitude reflexiva e de questionamento face ao ensino e à aprendizagem da língua. Pode então concluir-se que a avaliação formativa pode promover o conhecimento metacognitivo do aluno, assim como aumentar o seu repertório de estratégias de aprendizagem, o que facilitará aprendizagens cada vez mais autónomas.

Terminado este capítulo, no qual se traçou o quadro teórico do estudo, passo em seguida ao capítulo da metodologia seguida.



# Capítulo 3

## **3. Metodologia de intervenção / investigação**

- 3.1. Objetivos de investigação, fontes de informação e tipo de estudo
- 3.2. Contexto de intervenção
- 3.3. Percurso de intervenção / investigação
- 3.4. Qualidade da informação

### **3. Metodologia de intervenção / investigação**

Este capítulo pretende clarificar a metodologia utilizada no estudo, apresentando os seguintes aspetos: objetivos de investigação, tipo de estudo, contexto de intervenção, percurso de intervenção / investigação e significado e qualidade da informação. Uma vez que o estudo se centrou na realização de uma experiência em sala de aula, algumas das suas dimensões investigativas prendem-se com dimensões pedagógicas do trabalho realizado, o qual foi desenvolvido numa modalidade de investigação-ação.

#### **3.1. Objetivos de investigação, fontes de informação e tipo de estudo**

O presente estudo, incidente numa experiência de diferenciação pedagógica numa turma de Inglês de um curso profissional, foi conduzido com os objetivos de investigação seguidamente apresentados:

1. Compreender os alunos enquanto indivíduos (motivações, expectativas, representações de aprendizagem da língua, objetivos pessoais, dificuldades);
2. Caracterizar a participação dos alunos nas decisões pedagógicas;
3. Caracterizar práticas de autorregulação da aprendizagem;
4. Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal;
5. Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos;
6. Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar.

Bell (2004: 95) afirma que a fase de recolha de informação deverá ocorrer após a definição dos objetivos e o conhecimento do tipo de informação que se pretende recolher e do porquê dessa recolha de informação. Nesse momento impõe-se tomar decisões relativamente “aos métodos que servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais

apropriados para o fazer”. A autora refere ainda que as nossas decisões acerca dos instrumentos de recolha de informação a utilizar estão extremamente dependentes da predisposição dos participantes para serem entrevistados, observados, preencherem questionários ou escreverem diários. No caso do presente estudo, foi um fator importante a ter em conta, especialmente porque houve trabalho a fazer no sentido de contar com a colaboração dos alunos para a realização de atividades mais centradas no processo de aprendizagem e menos nos conteúdos substantivos. No entanto, refira-se que o programa de Inglês para os cursos profissionais aponta para a necessidade de recorrer a fontes de informação diversificadas no âmbito da avaliação formativa:

“A opção por metodologias orientadas para a acção implica uma avaliação contínua, formativa e sistemática, mediante a qual os professores deverão recorrer a múltiplos processos de observação e recolha de informação, entre os quais se poderão considerar diários de aprendizagem, entrevistas, questionários e portefólios, para além dos testes.”<sup>16</sup>

Segue-se uma síntese das fontes e tipos de informação privilegiados face aos objetivos traçados, apresentada no Quadro 2. Os instrumentos usados serão apresentados adiante.

Burton e Bartlett (2005: 18) definem os paradigmas de investigação como modelos de investigação que refletem um consenso geral acerca da natureza do mundo e de como o investigar. Num paradigma de investigação, há igualmente concordância acerca dos métodos de investigação que são apropriados e aceitáveis para recolha de informação e aqueles que não são, ou são, pelo menos, menos aceitáveis. Na realização deste estudo, adotou-se um paradigma naturalista de investigação, assente num paradigma construtivista de educação.

---

<sup>16</sup> Programa Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Inglês, Direcção Geral de Formação Vocacional, 2004/2005, p. 8.

<b>Objetivos de Investigação</b>	<b>Fontes de Informação</b>	<b>Tipo de Informação</b>
1. Compreender os alunos enquanto indivíduos (motivações, expectativas, representações de aprendizagem da língua, objetivos pessoais, dificuldades).	Questionários iniciais Diário de aprendizagem Instrumentos de autoavaliação Diário de ensino / investigação	Informação relativa a atitudes, representações e experiências de aprendizagem dos alunos (iniciais e ao longo da experimentação)
2. Caracterizar a participação dos alunos nas decisões pedagógicas.	Planos de aprendizagem dos alunos (módulo e aula) Diário de ensino / investigação	Informação relativa a práticas de negociação pedagógica e aprendizagem autodeterminada
3. Caracterizar práticas de autorregulação da aprendizagem.	Instrumentos de auto-avaliação Diário de aprendizagem Cartas aos alunos Diário de ensino / investigação	Informação relativa a estratégias (metacognitivas e socioafetivas) de monitorização e avaliação da aprendizagem mobilizadas pelos alunos
4. Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal.	Entrevista final semi-estruturada (6 alunos) Diário de ensino / investigação	Informação relativa a representações dos alunos e da professora sobre as dimensões individual e social da aprendizagem
5. Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos	Entrevista final semi-estruturada (6 alunos) Diário de ensino / investigação	Informação relativa a representações dos alunos e da professora sobre o papel de ambos
6. Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar	Entrevista final semi-estruturada (6 alunos) Diário de aprendizagem Diário de ensino / investigação Questionário final	Informação relativa a fatores de facilitação e de constrangimento da diferenciação pedagógica

**Quadro 2 - Fontes e tipos de informação privilegiados face aos objetivos traçados**

Relembrando Kincheloe (2004: 113), o posicionamento neste paradigma educacional implica a crença de que um aspeto fulcral do ensino é contribuir para que os alunos desenvolvam capacidades, sejam proativos e autorregulem o seu próprio processo de aprendizagem. Afirma ainda o autor que é crucial que haja

uma relação entre o novo conhecimento adquirido e o mundo existencial do aprendente, para que a aprendizagem possa, de facto, ocorrer. E estes foram, efetivamente, dois dos objetivos deste projeto: que o ensino fosse mais ao encontro dos interesses e necessidades de crescimento dos alunos, e que os orientasse mais no sentido de autorregular a sua aprendizagem e, consequentemente, se tornarem progressivamente mais autónomos. Uma forma de alcançar essa autonomia e tornar os alunos mais independentes como aprendentes através de uma pedagogia diferenciada é, segundo Tomlison e Allan (2002: 21) envolvê-los “continuamente na tomada de decisões sobre a aula”.

Seguindo esta linha de pensamento, Benson (2001:36) afirma que as abordagens construtivistas defendem que uma aprendizagem efetiva ocorrerá a partir do momento em que o aprendente se envolve ativamente no processo de aprendizagem. A este propósito, Kincheloe vem-nos dizer que os aspetos afetivos e emocionais que a aprendizagem pressupõe são de extrema importância no processo educativo. Menciona ainda William James (Kincheloe, 2000: 114) para nos dizer que esse autor se refere às paixões humanas como sendo mais poderosas do que as regras técnicas, dado o facto de o coração entender o que a razão não compreende.

Kincheloe acrescenta ainda que num paradigma construtivista as questões relativas à utilidade do conhecimento são verdadeiramente importantes. Deste modo, a relação do conhecimento com o mundo existencial do aluno é crucial. Os alunos são encorajados a aprender a interpretar, a decodificar, a organizar o conhecimento de modo a refletir as suas paixões e experiências. Por outro lado, este paradigma valoriza a justiça e a democraticidade das práticas educativas, assentando numa visão complexa da educação, e pressupondo que há vários caminhos que se podem percorrer, que é possível adequar esse caminho ao perfil do aprendente, de modo a que este possa alcançar os seus objetivos de forma mais autónoma e completa.

Do ponto de vista da investigação, Esteves (2006: 105) entende que “a pluralidade de paradigmas de investigação é defensável face à complexidade de fenómenos que temos pela frente (...)”. A autora refere que é importante que sejamos capazes de “conferir inteligibilidade aos factos e fenómenos sociais e humanos e [...] aos de ordem educativa” (op. cit.: 106). Reconhece ainda que o

caminho da síntese metodológica é um caminho difícil, mas refere igualmente que os fenómenos são mais facilmente compreendidos e passíveis de explicação quando as diversas metodologias aplicáveis se complementam. No presente estudo de caso, contudo, e dada a visão construtivista da educação defendida, entendeu-se que a orientação paradigmática mais adequada era a interpretativa ou naturalista, e apesar de se ter recorrido a métodos qualitativos e quantitativos, houve predomínio dos primeiros.

Importa aqui lembrar Bogdan e Biklen (1994: 16), que afirmam o seguinte acerca da investigação qualitativa:

“Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros-sim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (...) Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.”

O estudo realizado é um estudo de caso, fazendo uso da generalização analítica (Yin, 1994; Vieira, 1998), ou retrospectiva (Stenhouse, 1980) como o método mais adequado para gerar teoria. Yin (1989: 21) salienta que a generalização analítica é o método apropriado para gerar teoria a partir do estudo de caso. Define ainda estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, no qual múltiplas fontes de evidência são usadas (op. cit.: 23). Bassey (1999: 3) refere o conceito de estudo de caso educacional como uma estratégia principal para desenvolver quer a teoria, quer a prática educativa, e define etapas para a sua condução. Tentarei explicar de que modo o projeto que realizei cumpre essas etapas.

Em primeiro lugar, o estudo de caso parte da definição de um problema. Na verdade, este estudo envolveu o desenvolvimento e a avaliação de uma experiência em contexto pedagógico, a qual visou dar resposta à necessidade de compreender de que modo a diferenciação pedagógica constitui uma alternativa válida a uma pedagogia reprodutora, de massas, instituindo modalidades de ensino e aprendizagem mais coerentes com as finalidades de uma escola democrática. No caso dos cursos profissionais, socialmente desvalorizados e de

certa forma relegados para segundo plano nas escolas secundárias, este propósito afigurou-se particularmente pertinente, na medida em que se entendeu que poderia questionar e contrariar lógicas instaladas no sentido de instituir um ensino mais justo e igualitário.

A segunda etapa prende-se com a formulação de questões de investigação relevantes do ponto de vista educativo, tendo em conta o problema identificado. As questões de investigação formuladas, que deram origem aos objetivos, foram as seguintes: a) quem são os alunos enquanto indivíduos (motivações, expectativas, representações de aprendizagem da língua, objetivos pessoais, dificuldades)?; b) Como participam os alunos nas decisões pedagógicas?; c) Como desenvolvem os alunos a autorregulação da aprendizagem?; d) De que modo é que as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal?; e) Qual o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos?; f) Quais as possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar? Estas questões orientaram o desenho, a realização e a avaliação de uma experiência pedagógica com a duração de um ano letivo, que configurou um estudo de caso no qual a professora assumiu o papel de investigadora participante.

Bassey (1999: 68) refere que, paralelamente à construção de questões de investigação, é importante delinear linhas de orientação éticas para o projeto. É assim importante referir que foram feitos todos os esforços no sentido de preservar o anonimato dos sujeitos e a confidencialidade dos dados. A direção da escola foi consultada relativamente ao projeto e informada do seu desenvolvimento, e foram dados a conhecer à escola os resultados alcançados com o estudo realizado. Por outro lado, toda a experiência foi desenhada em benefício dos alunos, ajustando-se continuamente as estratégias de intervenção às necessidades sentidas. Os alunos participaram na avaliação da abordagem pedagógica, constituindo-se como parceiros do projeto investigativo. Trata-se de um estudo onde a investigação é colocada ao serviço da qualidade da pedagogia, o que parece ser a opção eficazmente mais ajustada quando a investigação se centra na transformação das práticas educativas.

A terceira etapa diz respeito à recolha e armazenamento da informação. Bassey (1999: 69) afirma que o estudo de caso é eclético, na medida em que não possui métodos específicos de recolha e análise da informação. No entender deste autor, ao preparar um estudo de caso, os investigadores utilizam os métodos que lhes parecem apropriados e práticos. Neste estudo utilizaram-se métodos qualitativos e quantitativos, com predomínio dos primeiros. Os instrumentos de recolha de informação foram, no domínio dos métodos qualitativos, os diários dos alunos e da professora, as entrevistas, os instrumentos de autorregulação e os planos de aprendizagem dos alunos. O portefólio de aprendizagem, que incluiu alguns destes instrumentos, constituiu ainda um instrumento privilegiado de recolha e análise da informação. No que concerne aos métodos quantitativos utilizados, estes centraram-se na construção, aplicação e análise de questionários.

A propósito da recolha e armazenamento da informação, o autor (1999: 69) alerta o leitor para a importância de não recolher mais informação do que aquela que temos tempo e energia para analisar. No estudo, esteve sempre presente esta preocupação, mas também a necessidade de não sobrecarregar os alunos com demasiadas propostas de recolha de informação. Por outro lado, todas as estratégias usadas tiveram propósitos pedagógicos, a par dos propósitos investigativos.

A quarta etapa definida por Bassey (1999: 70, 71) diz respeito à geração e testagem de afirmações analíticas, através da análise da informação recolhida. A análise de dados é um processo iterativo que perdura até o investigador sentir que as afirmações analíticas são de confiança. Nesse processo, a triangulação de informação é essencial para elevar a validade das conclusões.

No que concerne à análise da informação, deu-se prioridade à análise de conteúdo, através da qual se procuraram respostas para os objetivos de investigação formulados. Esteves (2006: 111) afirma que “os trabalhos de investigação em educação utilizam de modo claramente mais frequente a análise de conteúdo temática. À luz da literatura disponível sobre a temática e a problemática em questão, procurei compreender, de forma abrangente, o significado dos resultados alcançados, “seja por se conformarem com teorias e conceitos existentes, seja por de umas e/ou de outros se afastarem” (Esteves, op.



cit.: 120). Poder-se-á afirmar este estudo de caso é do tipo “theory-seeking and theory-testing” (Bassey, 1999: 12), embora não se esgote aí. Na verdade, afirmaria que também abrange outras duas categorias de estudos de caso definidas por Bassey (1999: 12) – “evaluative” e “story-telling” –, na medida em que avalia uma determinada abordagem pedagógica e procura caracterizá-la num registo descritivo e narrativo, “contando uma história”. Bassey sugere que o resultado do estudo de caso deveria ser um argumento interessante, válido e convincente, que suporte uma generalização do tipo “fuzzy”, definida por Bassey (1999: 46) como um tipo de previsão que surge da inquirição empírica, afirmando que algo pode acontecer, mas não explicitando qualquer grau de probabilidade. Trata-se de uma generalização que transporta a ideia de possibilidade, mas não certeza. Bassey (1999: 52) acrescenta ainda que na utilização do adjetivo “fuzzy” a probabilidade de haver exceções é claramente reconhecida e isto parece um conceito apropriado para a investigação em áreas como a educação, onde a singularidade e a complexidade dos fenómenos em estudo é elevada. A propósito da questão da generalização, num estudo sobre as representações e práticas de aprendizagem dos alunos, Vieira (2000: 106) revela alguma preocupação com os riscos subjacentes à mesma, dado que esta “anula o sujeito em favor do grupo”. Deste modo, sugere que a investigação educacional atenda à diversidade em sala de aula, tornando-se “sensível às diferenças individuais e à pluralidade das representações e práticas dos alunos” (op. cit.: 106). Neste sentido vão também as opiniões de Guba e Lincoln (1988: 82), ao afirmarem que num paradigma naturalista as generalizações não são possíveis em virtude do facto do comportamento humano nunca se desligar do contexto e do momento temporal em que ocorre. No entanto, estes mesmos autores entendem que pode haver alguma transferibilidade se existir semelhança entre contextos.

Num estudo de caso, como Stake (cit. por Bassey, 1999: 32) refere, a função do investigador qualitativo durante a recolha da informação é claramente manter uma interpretação vigorosa. Baseados em observações e outras informações, os investigadores chegam às suas próprias asserções, uma forma de generalização. Bassey (op. cit.: 32) salienta que estas asserções são frequentemente “petit généralisations”, ou seja, localizam-se dentro do estudo de caso, mas ocasionalmente podem referir-se a populações mais abrangentes e

então são “grandes généralisations”. Em todo o caso, e como Bassey (op. cit.: 33) sublinha, a exploração de um caso particular é essencialmente uma tarefa interpretativa, na qual o investigador procura descobrir o que diferentes atores parecem estar a fazer e pensam que está a acontecer, analisar e interpretar a informação recolhida (que pode parecer muita, mas é apenas uma fração do que podia ser recolhido) e redigir um relatório coerente, suficientemente longo para ser significativo e suficientemente curto para ser de leitura agradável.

Bassey distingue três categorias diferentes de investigação empírica: *investigação teórica*, que é levada a cabo para compreender; *investigação avaliativa*, que é feita para compreender e avaliar; e, por fim, *investigação-ação*, que é posta em prática para compreender, avaliar e modificar. O facto de se referir a categorias de trabalho investigativo, não significa que não haja mobilidade entre as categorias, pois um investigador pode, a dado momento, comportar-se como um teórico, noutro momento como um avaliador e ainda noutro como um agente de investigação-ação. De acordo com o autor, esta última é realizada por professores ou gestores que tentam provocar mudanças benéficas no seu local de trabalho. Em primeiro lugar, é necessário compreender o que está a acontecer e fazer uma avaliação da situação, de modo a introduzir mudanças e avaliar a nova situação. Os investigadores que levam a cabo a investigação-ação procedem a averiguações críticas e sistemáticas realizadas com o objetivo de melhorar a sua situação prática, através de ciclos de planificação-ação-reflexão que configuram uma prática profissional de orientação reflexiva.

Enquanto a investigação teórica e a investigação avaliativa conduzem, invariavelmente, à escrita de relatórios, a investigação-ação bem-sucedida é, como nos indica Bassey, frequentemente gravada apenas nas memórias daqueles que nela participaram. Em termos dos diferentes tipos de estudos de caso educacionais, a investigação-ação pode ser registada como um estudo de caso do tipo ‘story-telling’ e pode ser ainda registada como um estudo de caso do tipo ‘theory-seeking’ ou ‘theory-testing’. No caso do presente estudo, cujo desenvolvimento empírico assumiu a forma de investigação-ação, podemos dizer que ele reúne características de todos eles, como já foi referido.

Benson (2001) aponta cinco características distintivas da investigação-ação:

“Aborda questões de interesse prático para os investigadores e a comunidade na qual se inserem.

Envolve a recolha sistemática de dados e a reflexão sobre a prática.

Em geral, é de pequena dimensão e localizada e envolve frequentemente a observação dos efeitos de uma mudança na prática.

Envolve frequentemente a análise de dados qualitativos e a descrição de acontecimentos e processos.

Os seus resultados incluem soluções para problemas, desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de teorias pessoais ou locais relacionadas com a prática.” (op. cit.: 2001: 182)

À semelhança de Bassey, Benson (2001: 182, 183, 186) salienta que a investigação-ação é frequentemente considerada a forma de investigação mais acessível aos professores, já que o seu objetivo é a solução de problemas com os quais se deparam na sua prática diária, nos seus próprios contextos de ensino e tendo em mente os seus objetivos para estes. Benson acrescenta ainda que esta forma de investigação também é particularmente apropriada para o campo da autonomia, pois é, de facto, uma forma de aprendizagem autónoma, que nos pode ajudar a desenvolver a nossa autonomia como professores. O objetivo final da investigação-ação no campo da autonomia é ajudar os alunos a tornarem-se mais autónomos. Assim, afirma o autor, devem os investigadores tratar os alunos como parceiros no processo de investigação-ação. Foi o que se procurou fazer neste estudo, embora com limitações, já que a participação dos alunos nesse processo se situou ao nível de decisões pedagógicas e não investigativas, ainda que na investigação-ação seja difícil estabelecer a fronteira entre umas e outras – por exemplo, quando o professor recolhe dados sobre os alunos e os discute com eles, estamos perante um ato simultaneamente pedagógico e investigativo, onde a participação dos alunos é crucial para o desenrolar do processo de investigação-ação. Como afirmam Burton e Bartlett (2005: 37), “action research is curriculum development at the classroom level”, o que significa que a investigação-ação pode reforçar o papel do professor como gestor do currículo e prático reflexivo, favorecendo a sua emancipação profissional.

No modelo clássico da investigação-ação, o investigador investiga primeiro os efeitos da prática existente e, de seguida, investiga os efeitos da mesma prática quando uma variável é modificada. Benson afirma que os efeitos de

qualquer mudança na prática são inevitavelmente condicionados pelo contexto no qual ela é introduzida. Embora os fatores envolvidos possam não ser o foco da investigação, é provável que sejam importantes na interpretação dos resultados. Qualquer projeto de investigação-ação deve, por isso, incluir uma dimensão etnográfica, na qual os investigadores devem recolher tanta informação contextual quanto possível e procurar transmitir os resultados da prática investigada. (Benson, 2001: 187).

Aludindo a Caetano, Moreira (2005: 86) refere-se à teoria produzida pelo professor-investigador, salientando que esta teoria “radica em interesses, necessidades e finalidades sobretudo práticas e não eminentemente teóricas, centradas em problemáticas definidas pelo professor, com recursividade entre finalidades de construção de conhecimento e de acção.” A autora indica ainda que a investigação-ação permite ao professor investigador desenvolver um conjunto de competências, entre as quais:

*“competências de ação, tais como a capacidade de decisão no desenvolvimento, execução e avaliação dos projectos, capacidade de trabalhar em conjunto, pedir e dar colaboração; competências metodológicas, tais como a observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões de pesquisa, delimitação e focagem das questões a pesquisar, análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas, monitorização; e ainda competências de comunicação, como a clareza e a capacidade de diálogo.”* (Moreira, op. cit.: 79)

Quando consideramos este conjunto de competências, compreendemos que a investigação-ação é uma modalidade especial de prática reflexiva. A este propósito, McNiff, Lomax e Whitehead (1996: 8) afirmam o seguinte:

*“You might say that you already do action research, that many aspects of good professional practice and ways of working that you already use are forms of action research. You probably often reflect on your practice and change it in the light of what you learn. (...) However, many informal enquiries are concerned with technical matters that do not involve practitioners in questioning their own fundamental practice; and a major difference would be that the outcomes of these informal enquiries are not put in the public domain and are therefore never really opened to serious challenge. Good professional practice emphasises the action but does not always question the motives for the action. To be action research, there must be praxis rather than practice. Praxis is informed, committed action that gives rise to knowledge rather than just successful action. It is informed because other people’s views are taken into account. It is committed and intentional in terms of values that have been examined and can be argued. It leads to knowledge from and about educational practice.”*

Desta perspetiva, a investigação-ação implica sistematicidade, criticidade, intencionalidade e compromisso com valores educativos válidos. De acordo com estes autores (op. cit.: 14), aproxima-se de outros tipos de investigação na medida em que conduz à construção de conhecimento, produz evidência de suporte a esse conhecimento, explicita o processo através do qual esse conhecimento emerge e relaciona-o com conhecimento já existente. Por outro lado, distingue-se de outros tipos de investigação na medida em que integra a ação como componente do processo investigativo, é sobretudo determinada pelos valores profissionais do investigador e não por considerações de ordem metodológica, e é de natureza participante no sentido em que os profissionais investigam as suas próprias ações.

Das características apontadas pelos autores, é importante sublinhar o papel central do “eu” do investigador na investigação-ação, o que traz um elevado grau de subjetividade ao processo de construção de conhecimento. Esta subjetividade, essencial neste tipo de investigação, exige uma atenção especial à triangulação de fontes e métodos na produção de evidência, de modo a que o processo de teorização da experiência seja válido não só para o professor-investigador mas também para outros leitores do seu trabalho. Por outro lado, uma vez que a investigação-ação se foca na experiência educativa, procurando compreendê-la e melhorá-la, representa uma experiência de aprendizagem através da qual o professor-investigador interroga os fenómenos educativos mas também se interroga a si mesmo enquanto educador. Como afirmam Contreras e Pérez de Lara (2010: 48), “De alguna manera, la investigación pedagógica es siempre una forma de autoinvestigación: la realizamos desde nuestra visión de lo educativo, poniéndola en juego”.

### **3.2. Contexto de intervenção**

O estudo empírico (experiência de investigação-ação) decorreu em 2008/2009, numa turma de Inglês do Ensino Secundário (11º ano), do Curso Profissional de Restauração. Esta turma tinha sido um dos contextos de trabalho da professora investigadora no ano letivo anterior e apresentava características

que justificavam a implementação de uma pedagogia diferenciada, que serão explicitadas adiante.

### **3.2.1. Contexto institucional**

A Escola na qual o projeto foi levado a cabo é uma Escola Secundária do Distrito de Braga que, na altura em que a experiência foi levada a cabo, já tinha perto de 1,300 alunos e cerca de 120 professores.

Relativamente a recursos tecnológicos disponíveis na biblioteca, existia uma sala de consulta informática, com cerca de oito computadores fixos, mas a sua utilização era feita consoante a ordem de chegada, não estando prevista a reserva de computadores para qualquer atividade. Existiam igualmente alguns computadores portáteis, mas a sua requisição tinha regras idênticas. Relativamente ao acesso à internet, este estava dependente da sua existência, já que por vezes – possivelmente mais do que seria desejável – a ligação sofria quebras. Adicionalmente, na altura existiam duas salas de informática, que eram utilizadas pelos alunos de informática, nas aulas dessas disciplinas.

No que concerne aos cursos existentes na Escola, para além de cinco Cursos Profissionais, havia (e continua a haver) cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos, cursos EFA e ainda um Centro de Novas Oportunidades.

Dado o facto de, no início do estudo, os cursos profissionais terem apenas dois anos de existência na Escola, os professores encontravam-se, de certa forma, ainda numa fase de adaptação à nova realidade, com todo um conjunto de docentes a familiarizarem-se, ano a ano, com todas as regras e procedimentos relativamente a estes cursos. Havia orientações específicas para os mesmos, mas ainda não ao nível do Projeto Educativo, e estavam habitualmente mais direcionadas para aspetos burocráticos relacionados com o funcionamento dos cursos. Em todo o caso, em 2008/2009 foi desenvolvido um outro estudo, já referido anteriormente, no qual a professora desenvolveu uma metodologia de aprendizagem autodirigida, também numa turma de Inglês de um curso profissional (Menezes, 2009). Aliás, e dado que ambos os estudos tiveram início no mesmo ano letivo, houve alguma colaboração inicial entre mim e a colega no esboço de estratégias e instrumentos pedagógicos.

Relativamente ao ensino das línguas estrangeiras, o Projeto Educativo incluía apenas uma referência do “Quadro de Referência Europeu”, relativo à definição de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida:

“Para a comunicação em línguas estrangeiras, as competências de base são globalmente as mesmas que para a comunicação na língua materna: assenta na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural (na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres), consoante as necessidades ou os interesses de cada um. A comunicação em línguas estrangeiras requer também aptidões como a mediação e a compreensão intercultural. O grau de proficiência de cada pessoa será distinto nas quatro dimensões (escutar, falar, ler e escrever) e variará também em função das diferentes línguas e do contexto social e cultural, do ambiente, das necessidades e/ou dos interesses de cada um”. (op. cit.: 38)

À semelhança das outras disciplinas, a disciplina de Inglês nos cursos profissionais tinha critérios de avaliação próprios e planificações feitas módulo a módulo. Os critérios de avaliação divergiam bastante dos relativos aos restantes cursos, atribuindo-se um peso bastante maior ao portefólio (na verdade, o dobro do peso comparativamente ao atribuído aos restantes cursos) e dez por cento menor no que dizia respeito à avaliação da oralidade. Na altura os professores tinham bastante liberdade de ação, já que não havia qualquer manual adotado, o que permitia ao professor fazer a preparação das aulas utilizando os materiais que entendesse serem os mais adequados à turma em questão. Tratando-se de cursos profissionais, os professores podiam fotocopiar as fichas a utilizar na sala de aula sem ter de pagar por isso.

Relativamente ao curso no qual foi desenvolvida a experiência (Curso Profissional de Restauração), este está organizado em duas áreas distintas: a área sociocultural e a área de especialização dos alunos. Cada uma destas áreas é constituída por diversas disciplinas; a área sociocultural inclui disciplinas como Português, Inglês, Francês, Área de Integração, Educação Física; na área de especialização surgem disciplinas como Cozinha e Pastelaria, Economia, Gestão e Controle. No que concerne à disciplina de Inglês, o programa desta está estruturado em nove módulos, quatro dos quais são lecionados no 10º ano, e cinco no 11º ano. Para além disso, o seu documento orientador refere o seguinte:

“O programa que aqui se preconiza para a língua inglesa, como disciplina da componente de formação sociocultural dos cursos profissionais, está estruturado em nove módulos que se distribuem por um total de 220 horas ao longo do ciclo de

formação. Pressupõe uma utilização flexível, definida em função das finalidades da formação dos alunos aos quais se destina, desenvolvendo as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formando-os nas dimensões pessoal, social e profissional, num pressuposto de negociação partilhada por todos os intervenientes no processo.

Cada um dos módulos está formatado em função de determinados parâmetros. Assim, para além de uma apresentação indicando a natureza das aprendizagens visadas, integra também um conjunto de competências transversais e específicas a desenvolver ao longo de cada segmento de ensino-aprendizagem. Os objectivos de aprendizagem estão formulados em termos do desenvolvimento das competências gerais, comunicativas e de aprendizagem, traduzindo os conhecimentos, procedimentos ou atitudes a demonstrar pelo aluno no final do módulo. Com o propósito de permitir uma gestão flexível adequada às necessidades formativas e ao perfil de conhecimentos dos alunos nos vários contextos educativos, optou-se por enunciar os objectivos de aprendizagem de forma genérica, evitando propositadamente uma listagem exaustiva, sequencial ou hierárquica. Compete ao professor, em função da análise de cada situação de aprendizagem, decidir que objectivos parcelares terão de ser desenvolvidos ou reforçados, definir as tarefas de aprendizagem e a estruturação da progressão, prever as actividades de remediação e a selecção de textos, entre muitas outras iniciativas a tomar, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.”<sup>17</sup>

### 3.2.2. O meu percurso profissional anterior

Relativamente a mim própria, professora de Inglês, referiria um pouco do meu percurso profissional que me conduziu a este projeto. Tendo concluído o meu estágio no ano letivo de 1988/89, logo enveredei pelos caminhos da área da literatura ao realizar, na Universidade do Minho, um Mestrado em Língua e Literatura Inglesas, que se tratava da área de maior interesse meu na altura. Terminei o Mestrado em fevereiro de 1996 e durante algum tempo continuei a enveredar por esse caminho, frequentando Ações de Formação preferencialmente no âmbito da leitura extensiva e das componentes culturais britânica e norte-americana nos programas de Inglês. Esta fase da minha vida profissional prolongou-se até 2001, pelo menos em termos de Ações frequentadas. Durante essa década, o meu interesse por essa área era tão acentuado que ao rever o meu currículo e verificar que, em novembro de 1995, estive presente numa formação intitulada *Pedagogia para a Autonomia – Ensinar Investigando, Investigar Ensinando*, promovida pelo Departamento de

---

<sup>17</sup> Programa Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Inglês, Direcção Geral de Formação Vocacional, 2004/2005, p. 3.



Metodologias da Educação, da Universidade do Minho, apercebi-me de que não tinha qualquer lembrança de lá ter estado.

A segunda fase do meu percurso profissional iniciou-se possivelmente no ano letivo de 2001/2002, em *que* comecei a frequentar Ações de Formação mais direcionadas para a área da Didática, embora inicialmente entenda que o tenha feito por falta de opções dentro das áreas de maior interesse até então. Durante cerca de quatro anos frequentei ações de formação sobre diferentes temáticas, entre as quais a avaliação, a leitura, a escrita, a organização e o desenvolvimento da didática na aprendizagem do Inglês, e ainda a autonomia. Paralelamente, durante estes anos, o programa de Inglês do Ensino Secundário sofreu modificações profundas, relegando para segundo plano toda a componente britânica e norte americana do programa anterior, bem como a leitura extensiva tal como era anteriormente abordada. Entre 2003 e 2006 tive oportunidade de frequentar três Ações de Formação sobre os Novos Programas de Inglês, Ações essas promovidas pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, no Porto. Aí contactei com as autoras dos Programas e com outros aspetos importantes para o ensino do inglês e julgo que foi por esta altura que comecei a ampliar o meu interesse e a minha preocupação em aprofundar questões relacionadas com a área da didática e da pedagogia.

As principais razões que me (re)encaminharam no meu percurso profissional para a área da Didática foram, muito possivelmente, alguns anos problemáticos no meu relacionamento com os alunos e a minha vontade de compreender as razões desses desencontros, de modo a encontrar formas de os ultrapassar. Nesses anos, a minha abordagem ao ensino da língua era levada a cabo através de uma relação com os alunos mais formal, na qual a minha principal preocupação era a sua aprendizagem, que deveria ocorrer naturalmente, já que era de opinião que os alunos se deveriam preocupar em aprender porque essa era a sua obrigação como alunos. Entretanto, uma presença num Congresso da APPI, em abril de 2002, fez toda a diferença no meu percurso; aí, uma das oradoras discursou sobre os jovens de hoje, seus modos próprios de se comportar e reagir, e foi nesse momento que, em face dos conhecimentos que possuía na altura, julguei ter encontrado uma luz no fundo do túnel: entendi que

tinha de aprofundar questões relativas à adolescência e aí poderia estar a solução para os meus desencontros.

Quatro anos depois, em 2006, deparei-me, na sala dos professores, com uns folhetos a publicitar Cursos de Especialização e Mestrado da Universidade do Minho. Ao consultá-los, fiquei extremamente motivada para frequentar o Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica no Ensino das Línguas Estrangeiras, coordenado pela Doutora Flávia Vieira. Nessa altura, também me inscrevi no 3º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia), que decorreu em maio desse ano. Foi aí que revi a Doutora Flávia (coordenadora do GT-PA, que havia sido minha professora de Metodologia do Ensino do Inglês e minha orientadora de estágio, na altura em que realizei a licenciatura). Após longos anos de “ausência”, fui recebida de forma tão carinhosa e acolhedora que me senti verdadeiramente como a filha pródiga que volta a casa e é recebida com uma grande festa. A emoção foi tão grande que não pude conter as lágrimas nos olhos. Já nessa altura germinava a vontade de me envolver num projeto mais amplo, como um doutoramento, mas não me sentia preparada para ele, já que sabia que queria enveredar pela área das ciências da educação e na altura não tinha conhecimentos suficientes sobre a mesma, não de modo a envolver-me num projeto tão complexo. Também nesta altura inscrevi-me no GT-PA, que frequento desde aí, e que tem sido igualmente uma experiência muito enriquecedora. O GT-PA, brevemente referido no capítulo anterior, é um grupo de trabalho criado em 1997, que reúne professores de várias áreas disciplinares e formadores/investigadores académicos, tendo vindo a explorar a promoção da autonomia no contexto escolar e no contexto da formação de professores.

Terminei o Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica no Ensino das Línguas Estrangeiras em 2008. O curso forneceu-me a preparação necessária à aventura que se seguiu e que estou presentemente a relatar. Quanto à temática escolhida, cedo me decidi por ela, pois estava convicta de que envolver-me num projeto sobre a diferenciação pedagógica seria um bom caminho para compreendê-la e ajudar os meus alunos a ultrapassar as dificuldades sentidas. Já há uns tempos que se falava nas escolas em diferenciação, se dizia que se iria fazer diferenciação (nas reuniões, era isso que ouvia) para recuperar alunos com dificuldades, mas ninguém me explicava como

se fazia na prática e eu queria realmente saber como fazê-lo. Naquele momento (já lá vão uns bons cinco anos e meio, desde que tomei essa decisão), ou me envolveria na construção de um projeto de doutoramento sobre diferenciação, ou não me envolveria em projeto de doutoramento nenhum, já que era essa a minha preocupação a nível profissional, era ela que “não me deixava dormir”, era com ela que eu “sonhava”. A altura em que iniciei o projeto foi, sem dúvida, uma altura de sonho para mim, já que consegui reunir três desejos de uma só vez: inscrever-me num projeto de doutoramento, exatamente na área que mais me interessava na altura, com a orientadora que almejava ter. Faltando uma destas duas últimas condições, acredito que nada disto teria sido possível: estava decidida a só ir em frente se pudesse trabalhar com a Doutora Flávia e se fosse com esta temática. Para mim, eram condições essenciais para entrar no projeto. E tornaram-se, assim, uma realidade com a qual convivi nos últimos anos.

### 3.2.3. A turma-alvo

A turma de 11º ano com que trabalhei neste estudo frequentava o curso profissional de restauração. Era uma turma composta por dezoito alunos, oito rapazes e dez raparigas, entre os dezasseis e os dezoito anos. Dez dos dezoito alunos da turma ambicionavam tornar-se chefes de cozinha e os restantes tinham interesses variados, entre os quais ser jogador de futebol, professor de Educação Física, músico, mecânico, gestor hoteleiro, cabeleireira, tratadora de cavalos – ou seja, nem todos os alunos se sentiam vocacionados para o curso que frequentavam.

Relativamente ao seu agregado familiar, doze alunos viviam com ambos os pais, três apenas com a mãe, um com a avó e os outros dois com outras pessoas não especificadas por eles. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, eram relativamente reduzidas: sete tinham o 1º ciclo, três o 2º ciclo e dois o 3º ciclo. O mesmo acontecia no caso das mães: seis tinham o 1º ciclo, sete o 2º ciclo, uma o 3º ciclo e duas o ensino secundário. Nenhum dos pais destes alunos tinha frequentado o ensino superior.

No que concerne à turma, parece-me importante referir que treze alunos já tinham sido retidos em anos anteriores e outros tantos já tinham sido alvo de

faltas disciplinares. Dos dezoito alunos, doze afirmavam gostar da escola no início do 11º ano, mas paralelamente catorze declaravam não gostar de estudar. Para além disso, há ainda a notar o facto de dezasseis alunos não terem qualquer apoio no estudo e onze alunos estarem a usufruir de apoio social.

No que diz respeito à disciplina de Inglês, dez dos dezoito alunos afirmavam sentir muitas dificuldades nesta disciplina. Relativamente ao aproveitamento na mesma, no ano anterior – o 10º ano, no qual já haviam sido meus alunos, sete alunos tinham terminado o ano com módulos de Inglês em atraso: uma aluna com um módulo em atraso, duas com dois, duas com três e duas com a totalidade dos módulos em atraso. Para além disso, as classificações positivas da maioria dos restantes alunos eram classificações baixas, situadas entre os dez e os onze valores. O Gráfico 1 representa a distribuição dessas classificações (de dez a dezassete valores), em cada um dos módulos do 10º ano.

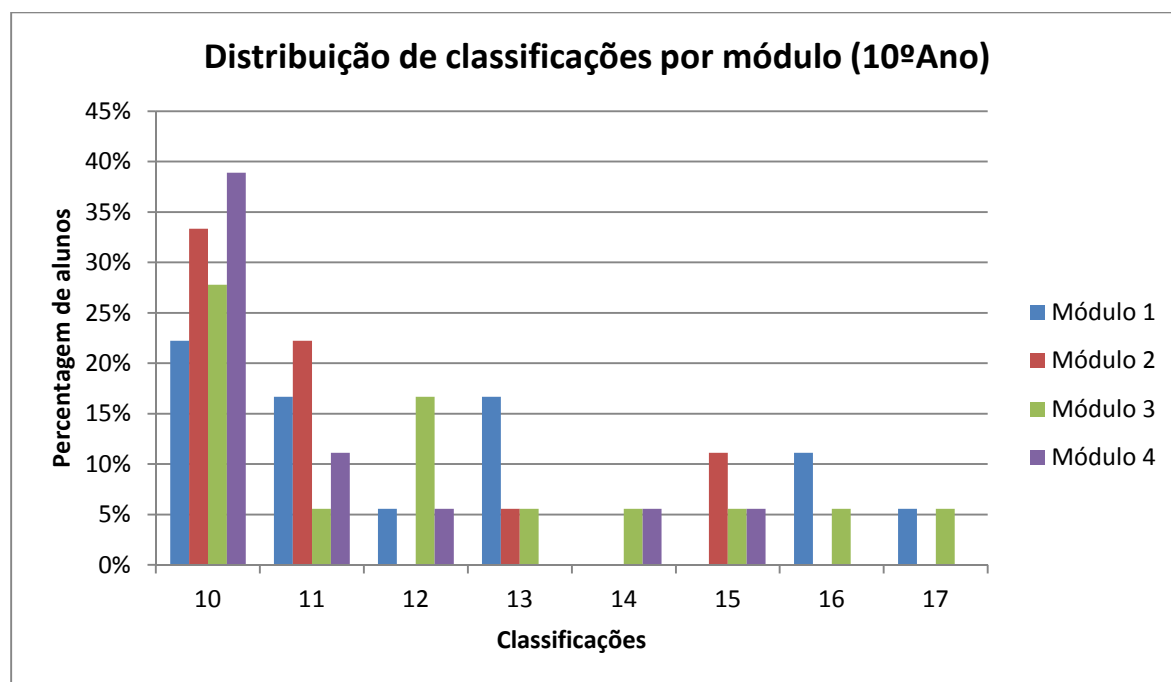


Gráfico 1 - Distribuição das classificações obtidas pelos alunos nos módulos relativos ao 10º ano

Os alunos demonstravam competências de comunicação muito heterogéneas, sendo que apenas cerca de um terço da turma tinha revelado alguma facilidade na aprendizagem, tendo os restantes alunos alguma ou mesmo

muita dificuldade em concluir com sucesso os módulos programáticos. No ano letivo anterior, como já referido, desses dezoito alunos, apenas onze tinham terminado todos os módulos.

A turma era também heterogénea do ponto de vista das atitudes, o que tornava complicada a sua gestão na sala de aula. Apenas um número reduzido de alunos manifestava interesse em aprender a língua estrangeira. Os restantes revelavam posições de resistência, alheamento e desmotivação. Durante o ano letivo anterior, era esperado que os alunos apresentassem um dossiê com as tarefas realizadas na sala de aula, mas apenas dois alunos tinham por hábito entregá-lo. Os níveis de atenção e de assiduidade também eram variáveis, nalguns casos com efeitos no progresso da aprendizagem. No entanto, é de referir que existia, por parte de alguns alunos, alguma preocupação em obter sucesso na disciplina, em “fazer os módulos” (nas suas palavras), embora no início do 10º ano se encontrassem completamente desmotivados para a aprendizagem da língua inglesa, ou até, num ou noutro caso, bastante adversos à mesma. Por outro lado, verificava-se algum progresso por parte de alguns destes alunos relativamente às competências a desenvolver na disciplina, o que era também um fator positivo relativamente a esta turma.

Relativamente aos alunos da escola, o Projeto Educativo, em vigor desde fevereiro de 2009, afirma o seguinte: “A população discente é muito heterogénea, pressupondo, por conseguinte, práticas educativas e estratégias diversificadas com graus de adaptabilidade e flexibilidade por parte dos professores”. Esta realidade verificava-se nesta turma, o que justificava experimentação de uma abordagem diferenciada em sala de aula. Por outro lado, há alguns factos, que constavam do seu Projeto Curricular, que poderão ser relevantes para a compreensão deste estudo: apenas um aluno tinha alguma forma de apoio no estudo, em casa; oito alunos não tinham acesso à internet em casa; três alunos não tinham computador em casa; como já foi mencionado, muitos referiam que não gostavam de estudar e as habilitações literárias dos seus pais eram baixas.

Como veremos no ponto seguinte, a fase inicial da experiência desenvolvida teve como objetivo conhecer mais aprofundadamente os alunos na sua individualidade. Esse seria o ponto de partida para a exploração de uma pedagogia assente na diferenciação. Na verdade, conhecer melhor os alunos é

não só uma condição para a diferenciação mas também um dos seus objetivos e uma das suas consequências. Embora conhecesse os alunos do ano anterior, foi esta experiência que me permitiu compreendê-los na sua individualidade e em diversas dimensões, o que foi acontecendo ao longo do ano. Esta vertente do estudo corresponde, aliás, a um dos objetivos de investigação definidos: compreender os alunos enquanto indivíduos (motivações, expectativas, representações de aprendizagem da língua, objetivos pessoais, dificuldades). Pressupõe-se que este conhecimento mais aprofundado não existia antes do estudo, o que explica que a caracterização dos alunos que aqui se apresenta, embora importante para uma visão geral do contexto de intervenção, seja incompleta face àquilo que me foi possível observar ao longo da experiência e que será relatado no capítulo seguinte.

### **3.3. Percurso de intervenção / investigação**

A intervenção pedagógica desenvolveu-se no ano letivo de 2008/2009. Segue-se uma apresentação sumária das três fases principais que envolveu. A fase inicial decorreu entre setembro e novembro de 2008. Nesta fase, pretendeu-se compreender os alunos enquanto indivíduos (motivações, expectativas, representações de aprendizagem da língua, objetivos pessoais, dificuldades). A segunda fase iniciou-se em novembro e prolongou-se até ao final de junho. Nesta fase, procurou-se envolver os alunos na gestão da aprendizagem, promovendo promover a sua participação nas decisões pedagógicas e no desenvolvimento de planos de aprendizagem autodeterminados. Por fim, na terceira fase, que decorreu desde junho de 2009 a dezembro desse mesmo ano, foi feita a avaliação do projeto.

Na descrição do processo de intervenção/investigação, são apresentadas as estratégias e instrumentos utilizados.

## **FASE 1: CONHECER OS ALUNOS**

### **(Setembro de 2008 – novembro de 2008)**

#### **Questionário “Para conhecer os alunos 1” (Anexo 1.1)**

##### *Objetivos e caracterização*

O questionário “Para conhecer os alunos 1” foi aplicado em sala de aula, no início do ano letivo, não tendo havido problemas na sua aplicação. As respostas dos alunos foram discutidas com os mesmos, na sala de aula.

O questionário tinha por objetivo, por um lado, conhecer melhor as percepções que os alunos tinham de si próprios, mas também das características da professora, com a qual já lidavam desde o ano letivo anterior. Para além de conhecer melhor os alunos, o objetivo era, de alguma forma, compreender e aproximar representações dos alunos e da professora. Com efeito, entendia-se que a existência de desfasamento entre essas representações poderia influenciar a forma de agir e entender o processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos, mas muito em particular dos alunos. Na Figura 1 apresentam-se as questões deste questionário.

##### *Análise e utilidade do questionário*

Este questionário foi alvo de um tratamento quantitativo (estatística descritiva simples), tendo-se comparado as respostas relativas aos alunos e à professora. No que concerne à sua utilidade, ele foi útil, quer para os alunos, quer para a professora. Relativamente aos alunos, a discussão das respostas permitiu que os mesmos consciencializassem, de forma construtiva, atitudes e comportamentos perante a professora e a sua atuação. Relativamente à professora, permitiu-lhe conhecer as representações dos alunos sobre si próprios e sobre ela, facto que ajudou a compreender atitudes daqueles. Em suma, facilitou o aproximar de representações de todos os envolvidos e abriu caminho a um maior entendimento entre alunos e professora, assim como uma maior receptividade às propostas que se seguiram.

**A. Que imagem tens de ti próprio(a) enquanto aluno(a)? Circula o número adequado.**

[1] Respeitoso(a)/ Educado(a)	5	4	3	2	1	[1] Desrespeitoso(a)/ Malcriado(a)
[2] Sincero(a)/ Honesto(a)	5	4	3	2	1	[2] Falso(a)/ Desonesto(a)
[3] Empenhado(a)/ Interessado(a)	5	4	3	2	1	[3] Despreocupado(a)/ Desinteressado(a)
[4] Concentrado(a) /Atento(a)	5	4	3	2	1	[4] Aéreo(a) / Distraído(a)
[5] Organizado(a)	5	4	3	2	1	[5] Desorganizado(a)
[6] Responsável	5	4	3	2	1	[6] Irresponsável
[7] Determinado(a)/Persistente	5	4	3	2	1	[7] Indeciso(a) / Instável / Inconstante
[8] Autoconfiante/ Independente	5	4	3	2	1	[8] Inseguro(a) / Dependente
[9] Curioso(a)	5	4	3	2	1	[9] Apático(a) / Indiferente
[10] Crítico(a)	5	4	3	2	1	[10] Conformista
[11] Positivo(a)/ Optimista	5	4	3	2	1	[11] Negativo(a)/ Pessimista
[12] Participativo(a)	5	4	3	2	1	[12] Passivo(a)
[13] Colaborativo(a)	5	4	3	2	1	[13] Individualista/ Egoísta
[14] Pacífico(a)	5	4	3	2	1	[14] Conflituoso(a)/ Agressivo(a)
[15] Paciente	5	4	3	2	1	[15] Impaciente
[16] Flexível	5	4	3	2	1	[16] Inflexível/ Teimoso(a)

**B. Que imagem tens da tua professora de Inglês? Circula o número adequado.**

[1] Respeitosa/ Educada	5	4	3	2	1	[1] Desrespeitosa/ Malcriada
[2] Sincera/ Honesta	5	4	3	2	1	[2] Falsa/ Desonesta
[3] Empenhada/ Interessada	5	4	3	2	1	[3] Despreocupada/ Desinteressada
[4] Concentrada/ Atenta	5	4	3	2	1	[4] Aérea/ Distraída
[5] Organizada	5	4	3	2	1	[5] Desorganizada
[6] Responsável	5	4	3	2	1	[6] Irresponsável
[7] Determinada/ Persistente	5	4	3	2	1	[7] Indecisa/ Instável/ Inconstante
[8] Autoconfiante/ Independente	5	4	3	2	1	[8] Insegura/ Dependente
[9] Curiosa	5	4	3	2	1	[9] Apática/ Indiferente
[10] Crítica	5	4	3	2	1	[10] Conformista
[11] Positiva/ Optimista	5	4	3	2	1	[11] Negativa/ Pessimista
[12] Participativa	5	4	3	2	1	[12] Passiva
[13] Colaborativa	5	4	3	2	1	[13] Individualista/ Egoísta
[14] Pacífica	5	4	3	2	1	[14] Conflituosa/ Agressiva
[15] Paciente	5	4	3	2	1	[15] Impaciente
[16] Flexível	5	4	3	2	1	[16] Inflexível/ Teimosa

Figura 1 - Questionário "Para conhecer os alunos 1"

## Questionário “Para conhecer os alunos 2” (Anexo 1.2)

### Objetivos e caracterização

Desta vez, propunha-se aos alunos uma reflexão sobre estratégias de aprendizagem do Inglês, levando-os a refletir sobre as suas dificuldades de aprendizagem em diversas dimensões da aprendizagem da língua. Por fim, era-lhes ainda solicitado que indicassem três áreas que mais gostariam de trabalhar ao longo do ano. Apresenta-se, na Figura 2 (adaptada de Menezes, 2009), a questão colocada, respondida no final de outubro de 2008.



**Quais são as tuas dificuldades na aprendizagem do Inglês? Assinala (x) o ponto da escala que melhor corresponde ao teu caso:**

<b>Aspetos da aprendizagem do Inglês</b>	<b>Muitas</b>	<b>Algumas</b>	<b>Nenhumas</b>
___ Compreender regras gramaticais			
___ Aplicar regras gramaticais (em exercícios, a falar e a escrever)			
___ Alargar e memorizar vocabulário			
___ Aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever)			
___ Interagir oralmente com os meus colegas e professor			
___ Usar corretamente a pronúncia, ênfase e entoação			
___ Compreender textos orais (audição)			
___ Escrever			
___ Ler			
___ Expandir o conhecimento sócio-cultural			

Com base nas tuas respostas, indica (✓) 3 áreas que gostarias de trabalhar mais este ano.  
(Fonte: Menezes, 2009)

**Figura 2 - Questionário "Para conhecer os alunos 2"**

### *Análise e utilidade do questionário*

Foi feito um tratamento quantitativo das respostas (estatística descritiva simples), mas esse não foi o enfoque principal de análise com os alunos. O seu preenchimento e reflexão conjunta permitiram à professora conhecer melhor as perceções dos alunos relativamente às suas dificuldades, motivações e prioridades de aprendizagem. Por outro lado, desenvolveram um pouco nos alunos as suas estratégias metacognitivas, reguladoras da aprendizagem, pela análise das suas necessidades linguísticas de modo a clarificar objetivos de longo

prazo, pelo estabelecimento de motivações / prioridades de aprendizagem de acordo com as suas necessidades ou desejos pessoais. Adicionalmente, cada aluno ficou a conhecer as motivações / prioridades dos colegas, já que essas escolhas foram entregues a toda a turma, em suporte de papel. O objetivo desta estratégia foi facilitar posteriores escolhas suas relativamente a formas de trabalho preferenciais / facilitadoras da aprendizagem a desenvolver ao longo do ano. Se, por exemplo, um(a) aluno(a) tivesse intenção de estabelecer como uma das suas prioridades a compreensão de regras gramaticais e os colegas que tinham estabelecido essa mesma prioridade fossem colegas com os quais o(a) aluno(a) não desejava trabalhar, ele/ela teria de decidir se essa prioridade se mantinha, e então trabalhava sozinho, ou se a desejava alterar de modo a poder trabalhar com outro(s) colegas.

### **Questionário “Para conhecer os alunos 3” (Anexo 1.3)**

#### *Objetivos e caracterização*

Este questionário foi passado aos alunos no início de novembro de 2008, não tendo havido quaisquer problemas na sua aplicação. Tinha como objetivo conhecer a opinião dos alunos sobre o seu papel e sobre o papel do professor na aprendizagem. Pretendia-se, assim, conhecer as representações dos alunos relativamente à aprendizagem, de uma forma geral, para compreender até que ponto essas representações influenciavam a sua aprendizagem da língua, em particular.

O questionário (Figura 3) dividia-se em duas partes. Na primeira parte os alunos tinham de declarar o seu grau de concordância com as afirmações gerais sobre os papéis pedagógicos e na segunda sobre a distribuição de tarefas relativas a processos de gestão da aprendizagem.

**Assinala o teu grau de concordância com as afirmações que se seguem.**

**Escala: CT:Concordo Totalmente CP:Concordo Parcialmente D:Discordo SO:Sem Opinião**

		CT	CP	D	SO
1	O papel principal do professor é transmitir conhecimentos.				
2	O papel principal do aluno é aprender os conhecimentos transmitidos pelo professor.				
3	O professor é a única fonte de saber.				
4	O professor é o principal responsável pela motivação dos alunos para a aprendizagem.				
5	O progresso dos alunos na aprendizagem depende principalmente do professor.				
6	Um clima autoritário e formal favorece a aprendizagem dos alunos.				
7	A competição entre os alunos favorece a aprendizagem.				
8	A aprendizagem na escola está muito desfasada da realidade.				

**Na tua opinião, quem deve envolver-se nas tarefas abaixo apresentadas de modo a que os alunos melhor desenvolvam as suas capacidades e competências?**

	Tarefas	A professora	Os alunos	A professora e os alunos
1	Definir objectivos/ metas de aprendizagem			
2	Seleccionar temáticas / assuntos a tratar			
3	Decidir que tipo de actividades devem ser realizadas nas aulas			
4	Decidir que tipo de actividades devem ser realizadas em casa			
5	Decidir que materiais e recursos devem ser utilizados			
6	Definir de que forma os alunos se devem organizar para trabalhar (individualmente, em pares ou grupos)			
7	Definir comportamentos apropriados para uma sala de aula			
8	Corrigir e reflectir sobre os trabalhos realizados			
9	Atribuir classificações			

**Figura 3 - Questionário "Para conhecer os alunos 3"**

### *Análise e utilidade do questionário*

Este questionário foi alvo de um tratamento quantitativo (estatística descritiva simples) e foi importante para caracterizar a turma, nomeadamente quanto à sua predisposição para assumir um papel mais ativo na aprendizagem. Uma vez que se pretendia envolver os alunos em processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem, esta informação era fundamental.

### ***Atividades realizadas ao nível dos conteúdos específicos da língua***

#### *Objetivos e caracterização*

Para além das informações obtidas através destes questionários, nesta fase inicial, pretendia ainda conhecer melhor as expectativas, as motivações e os objetivos pessoais dos alunos. No entanto, e para não sobrecarregar os alunos com questionários, esse conhecimento foi sendo alcançado através de atividades de língua realizadas especialmente ao longo do módulo 5 (o primeiro módulo a ser abordado ao longo do ano), as quais implicavam alguma reflexão sobre a aprendizagem. No âmbito da temática “Os Jovens na era global”, os alunos discutiram as suas preocupações, os seus desejos, interesses, expectativas e planos para o futuro, e escreveram-no também, de forma mais ou menos aprofundada, consoante os alunos. Adicionalmente, foi-lhes ainda solicitado que escrevessem uma página sobre eles próprios e que a incluíssem no portefólio. As atividades realizadas foram atividades de produção, quer oral, quer escrita. Atividades de “brainstorming” constituíram o ponto de partida para a discussão oral das preocupações e desejos dos adolescentes, assim como das suas expectativas e motivações. No que concerne às atividades de produção escrita, estas constituíram-se, em parte, através resposta à questão: “Write a text about you, referring to your worries, your wishes, your interests, expectations and plans for the future”. Para além disso, esperava-se ainda que os alunos fizessem uma

descrição acerca de si próprios na página que deveriam construir sobre si e incluir no portefólio.

### *Análise e utilidade das atividades*

Estas atividades foram alvo de um tratamento qualitativo e permitiram conhecer melhor a turma, em geral, e cada aluno, em particular. Permitiram-me ficar com a ideia da grande diversidade de interesses entre os alunos desta turma, e sentir que essa diversidade poderia, de alguma forma, dificultar a articulação das dimensões individual e social da aprendizagem.

Houve alguns problemas na aplicação destas atividades, na medida em que nem todos os alunos as realizaram. Por exemplo, a página que se esperava que os alunos escrevessem sobre eles próprios e incluíssem no portefólio foi construída por todas as raparigas da turma, mas, pelo contrário, por nenhum dos rapazes. Quanto ao texto que os alunos deveriam escrever sobre eles próprios, respondendo à questão acima transcrita, este foi efetivamente escrito por todos os alunos, mas entendo que o motivo principal para todos o terem feito foi o facto de ter um peso direto de 2,6 valores na avaliação do módulo 5, já que esta questão constava no teste do referido módulo. Era minha intenção que os alunos escrevessem sobre eles próprios mais cedo e, na verdade, tinha-lhes proposto a escrita desse texto anteriormente ao teste escrito, o que foi feito, na altura, mas apenas por três alunos. Na minha perspetiva, houve alguns rapazes que, ao longo do ano, manifestaram muito pouca disponibilidade para se darem a conhecer à professora, que os foi conhecendo de formas mais indiretas, pela observação dos seus atos, juízos de valor, comentários, afirmações e opções tomadas.

## **FASE 2: ENVOLVER OS ALUNOS NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM**

**(novembro de 2008 a junho de 2009)**

### **Planos de Módulo (Anexo 3.1)**

## *Objetivos e caracterização*

A segunda fase deste projeto, que foi implementada logo no início do módulo 6, que se iniciou em dezassete de novembro de 2008 pretendeu responder ao objetivo de promover a participação dos alunos nas decisões pedagógicas e no desenvolvimento de planos de aprendizagem autodeterminados. Nesta fase, juntamente com a ajuda de uma colega a realizar o seu projeto de mestrado (Menezes, 2009), construíram-se e implementaram-se os referidos planos, e com esses planos em mãos os alunos iniciaram a sua participação nas decisões pedagógicas a vários níveis: objetivos, conteúdos (ao nível dos domínios de referência e da interpretação e produção de texto), atividades a realizar e materiais a utilizar. Relativamente à avaliação, e para além dos elementos obrigatórios, os alunos tinham ainda possibilidade de acrescentar outros elementos e incluí-los nessa avaliação. Por fim, esperava-se que os alunos fizessem uma reflexão final sobre o trabalho realizado ao longo do módulo e a forma como tinham posto em prática esse plano; esperava-se ainda que refletissem sobre se tinham conseguido cumprir globalmente esse plano, em que aspetos tinham tido mais dificuldades e porquê, e ainda sobre o que poderiam fazer dali em diante para superar as dificuldades e melhorar.

Apresenta-se um exemplo do plano na Figura 4. Cada plano reportava-se a um módulo e cada módulo integrava cerca de dezasseis aulas de noventa minutos cada. Os alunos preencheram três planos durante a experiência. Como se pode observar no exemplo apresentado, cada plano continha já algumas indicações de trabalho obrigatórias, explicitadas ou assinaladas com  $\surd$ , cabendo aos alunos realizar escolhas relativamente a cada uma das componentes de aprendizagem. No caso dos objetivos e dos conteúdos, essa escolha era feita no âmbito do programa de cada módulo. Esta abordagem manteve-se no módulo 7, mas foi alterada no módulo 8. As alterações realizadas foram no sentido de não criar qualquer obrigatoriedade na seleção feita pelos alunos, nos aspetos referidos, com exceção dos elementos de avaliação, já que estava pré-determinado que todos os alunos fossem avaliados por testes escritos e por uma atividade de “listening”, para além do portefólio de aprendizagem, como era do conhecimento dos alunos.

Plano Individual de Trabalho		
Nome:		
Módulo 6:	O Mundo à Nossa Volta	
Datas:	De: 17/11/2008 a 30/01/2009	
Objectivos (ver objectivos apresentados na ficha de informação do módulo – seleccionar pelo menos 3.):		√
1. Relatar o enredo de um conto		
2. Expressar pontos de vista		
3. Dar a sua opinião acerca do que leu		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
Conteúdos (ver conteúdos da ficha de informação do módulo e do programa da disciplina):		√
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA (seleccionar pelo menos 1 sub tópico de cada tópico assinalado)		
Intervenção cívica e solidária:		
- movimentos e organizações de voluntariado		
-		
Ameaças ao ambiente:		
-		
-		
Questões demográficas:		
-		
INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO (seleccionar pelo menos 2. Podes acrescentar outros)		
-		
-		
-		
Actividades a realizar (seleccionar pelo menos 4 . Podes acrescentar outras):		√
	. Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto	
	. Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto	
√	. Leitura de <i>short story</i>	
	. Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, <i>mind-maps</i> )	
	. Exercícios de aplicação gramatical	
	. Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo)	
	. Escrita livre de texto relacionado com o tema	
	. Transformação de esquemas em texto ou vice-versa	
√	. Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre o mesmo	
	. Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre a mesma	
	. Diálogos/debates sobre o tema	

Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4):			
	. Dicionários		. Manuais
	. Gramáticas		. Vídeo
	. Fichas de apoio de sites da internet		. Filme
	. Fichas de apoio da professora		. Música
	. Textos resultantes de pesquisa na Internet		. Livros temáticos/Revistas

Elementos de avaliação (seleccionar 1 ou 2 para além dos assinalados, ou sugerir outros):		Resultados/Classificação:
√	. Teste escrito (leitura, escrita, gramática, vocabulário...)	
	. Ficha de gramática/vocabulário	
	. Trabalho escrito	
	. Trabalho oral (apresentação, diálogo)	
	. Trabalho de vídeo	
√	. Actividade de <i>listening</i>	
√	. Ficha de leitura	
	. Ficha de escrita	
	. Ficha de vocabulário	

Reflexão sobre a aprendizagem no módulo	Data:     /     /2008
Consegui cumprir globalmente o plano traçado? Se não consegui, porquê?	
Onde senti mais dificuldades? Consegui resolvê-las? Como?	
O que preciso de melhorar daqui em diante? Como posso fazê-lo?	

PD/UM 2008/2009 e PM/UM 2008/2009	Ana Cristina Brandão e Carla Maria Menezes
-----------------------------------	--

Figura 4 - Plano de módulo (exemplo)

### Análise e utilidade dos planos de módulo

Estes planos foram alvo de um tratamento qualitativo, por meio de análise de conteúdo de respostas.



O preenchimento destes planos desenvolveu competências de autorregulação e de autodireção na aprendizagem da língua. Fez os alunos refletir mais sobre o módulo em questão e dar mais atenção aos objetivos e conteúdos do mesmo, quer em termos de subtópicos do domínio de referência a abordar, quer relativamente a aspetos de língua a tratar ou tipos de texto a interpretar / produzir. Para além disso, estes planos permitiram ainda aos alunos estabelecer maior ligação entre eles próprios e o programa da disciplina, pela procura daqueles aspetos que maior ligação teriam com a sua experiência e conhecimento do mundo, e ainda pela sua tentativa de fazer sentido do programa e atribuir-lhe um cunho pessoal através das suas escolhas. A sua utilização possibilitou a concretização de uma pedagogia diferenciada mais direcionada para o desenvolvimento da autonomia do aluno, finalidade principal da experiência.

Ocorreram alguns problemas na aplicação dos planos individuais de trabalho para os módulos, que serão explicitados no capítulo relativo à análise da informação (cf. 4.2.1.). Entre esses problemas, salientaria a falta de tempo para levar a cabo toda a variedade de escolhas feitas inicialmente pelos alunos, aliada a uma grande indisponibilidade para se ajustarem a diferentes grupos de trabalho, consoante as opções feitas e mediante as suas necessidades de aprendizagem.

### **Planos de Aula (Anexo 3.2)**

#### *Objetivos e caracterização*

Juntamente com os planos preparados para cada módulo, os alunos tinham ainda planos de aula que se esperava que servissem para planear aulas em concreto. Em cada um dos três módulos nos quais os alunos planearam aulas, fizeram-no apenas uma vez em cada módulo, embora essa não tenha sido a minha intenção inicial. Assim, no total, os alunos preencheram apenas três planos de aula, um para cada módulo, por vários motivos. Em primeiro lugar, a preparação destes planos implicava mais uma planificação acrescida à planificação do módulo, com mais tempo despendido na sua correção e aperfeiçoamento, reduzindo de forma significativa o tempo disponível para a

aprendizagem da língua. Por outro lado, este tipo de tarefas nem sempre eram bem acolhidas pelos alunos, o que me fez pensar que seria demasiado esperar que os alunos o fizessem para todas as aulas. Nas restantes aulas, a preparação das atividades era feita por mim, tendo em atenção as escolhas dos alunos nos seus planos de módulo (ver Anexo 5).

No módulo 6, os planos de aula pretendiam abarcar quatro aulas, mas já no módulo 7, uma reflexão sobre a forma como tinham sido implementados, fez-me pensar que seria melhor reduzi-la para três. Entendi, na altura, que um período de quatro aulas era muito tempo para os alunos terem a noção do que conseguiriam fazer nesse espaço de tempo. Para além disso, parecia-me que estes preferiam pensar num espaço de tempo mais curto, dada a sua apetência pelo imediato, ou quase imediato. Posteriormente, e em virtude de uma dúvida de um aluno aquando da avaliação do seu plano, decidi incluir uma interrogação na coluna que solicitava aos alunos que referissem se tinham ou não cumprido os elementos constantes do plano, de modo a permitir-lhes apresentar uma alternativa, caso não o tivessem cumprido por inteiro. Já no módulo 8, de certa forma, fui obrigada a reduzir o plano para duas aulas, já que problemas relacionados com a distribuição das aulas me obrigaram a fazê-lo. Os alunos desejavam adiantar aulas para poderem terminar o ano letivo mais cedo e o facto de se marcarem aulas com intervalos muito reduzidos dificultou a sua preparação de acordo com as escolhas dos alunos. A Figura 5 representa um exemplo do plano de aulas, já com as referidas modificações.

#### *Análise e utilidade dos planos de aula*

Estes planos foram sujeitos a uma análise qualitativa. Na minha perspetiva, foram úteis na medida em que permitiram aos alunos ter uma ideia prévia e mais clara relativamente às aulas que se seguiriam. Também lhes possibilitaram realizar escolhas relativamente a todo o trabalho a realizar nessas aulas. A sua maior ou menor liberdade em termos de trabalho e de aprendizagem dependeu apenas da sua vontade de realizar essas escolhas, o que não aconteceu, de igual modo, com todos os alunos, já que alguns limitaram-se a copiar as escolhas dos colegas de modo a poderem trabalhar em conjunto. Por fim, a preparação dos

planos permitiu aos alunos desenvolver a sua capacidade de tomada de decisão, de resolução de problemas, contribuindo deste modo para que pudessem desenvolver a capacidade de autorregulação e autodireção na aprendizagem demonstrando igualmente o exercício da sua capacidade de autonomia tal como referida por Benson (2001: 185).

<b>MÓDULO 8: O MUNDO DO TRABALHO</b>		
<b>PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO</b>		
<p><b>Preenche o plano de trabalho para as próximas duas aulas, tendo em consideração as escolhas que fizeste no plano geral de trabalho para o módulo.</b></p> <p><i>Nota: No final das duas aulas faz um tick (✓) nos itens que realizaste/utilizaste. Naqueles que realizaste, mas só em parte, faz uma interrogação (?).</i></p>		
AULAS      a		
Data: de 19/05/2009 a 22/05/2009		
Objectivos		✓
Conteúdos		
Actividades a realizar		
Materiais a utilizar		
Forma(s) de trabalho	Individual: _____	
	Pares: _____	
	Grupo: _____	
Elemento(s) de avaliação (Indicar, se for o caso)		

Ana Cristina Brandão e Carla Maria Menezes

Figura 5 - Plano de aulas (exemplo)

Relativamente à questão da diferenciação pedagógica, o âmbito deste estudo, estes planos permitiram diferenciar, embora com determinadas limitações, quer conteúdos, quer processos. As limitações prenderam-se sobretudo com o

facto de impor determinados objetivos, conteúdos e avaliação como obrigatórios. Havia, no entanto, bastante liberdade quanto ao processo de aprendizagem a seguir por cada aluno, já que estes podiam selecionar estratégias e atividades preferenciais na abordagem dos conteúdos linguísticos e socioculturais.

Ocorreram alguns problemas na aplicação dos planos de aula, uma vez que houve alunos que tiveram dificuldades, não se preocuparam em tornar os planos congruentes e foi necessário incentivá-los a reformulá-los de forma a fazerem sentido, como se pode ver pelo Anexo 4.2.

### **Questionário: “Avaliando o 1º Plano de Aula” (Anexo 1.4)**

#### *Objetivos e caracterização*

Relativamente aos planos de aula, e logo após a realização do primeiro, em Fevereiro de 2009, construí um questionário para permitir aos alunos refletir sobre essa primeira experiência e, assim, corrigir eventuais aspetos que tivessem corrido menos bem na sua concretização. Esse questionário permitiu aos alunos refletir sobre cada um dos aspetos presentes no plano de aula e incluía questões muito variadas, que iam desde o momento da planificação do plano, a diferentes níveis, até à avaliação da sua concretização. Nessa avaliação solicitava aos alunos que indicassem as razões para a não concretização do plano. Havia ainda uma questão que pretendia fazer os alunos refletir sobre a preparação de planos futuros e os critérios que iriam presidir à sua elaboração no que diz respeito à seleção de conteúdos. A Figura 6 apresenta este questionário.

#### *Análise e utilidade do questionário: “Avaliando o 1º plano diário de trabalho”*

Este questionário sofreu um tratamento quantitativo, mas foi igualmente alvo de um estudo qualitativo, já que, ao analisar cada questionário, foram colocadas aos alunos, por escrito, questões para obter respostas mais aprofundadas sobre respostas que suscitaram dúvidas. O questionário permitiu aos alunos refletir de forma mais consciente sobre a preparação e implementação do plano diário de trabalho, podendo a partir daí melhorar planificações de planos

futuros. Dado o momento da aplicação deste questionário (já no decorrer do módulo 7), a sua aplicação só pôde ter efeitos a partir do módulo 8. Não ocorreram problemas na aplicação do questionário.

### **AVALIANDO O 1º PLANO DIÁRIO DE TRABALHO...**

*Terminadas as quatro aulas referentes ao plano que traçaste para as mesmas, é tempo de reflectires acerca da forma como levaste a cabo o teu plano. Relê o plano para responderes às perguntas. As tuas respostas permitirão melhorar o trabalho no futuro, de modo a corrigir aspectos que não correram tão bem.*

- 1. OS OBJECTIVOS:** foram atingidos? Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐
- 2. OS CONTEÚDOS:** foram escolhidos de acordo com os teus interesses? Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐

Se respondeste “Em parte” ou “Não,” responde às duas questões seguintes:

Por que razão não seleccionaste os conteúdos de acordo com os teus interesses?

- queria trabalhar em conjunto com outros colegas ☐
- não pensei a sério sobre o assunto e, por isso, também não fui muito cuidadosa(o) nessa selecção ☐
- não me agradava nenhum assunto e tinha de escolher algum ☐
- outras razões: \_\_\_\_\_

Quando realizares o próximo plano, qual vai ser o teu critério principal na escolha de conteúdos?

- os meus interesses acima de tudo ☐
- os interesses dos colegas com quem quero trabalhar ☐
- outros critérios: \_\_\_\_\_

### **3. AS ACTIVIDADES:**

- 3.1. Realizaste todas as actividades planeadas? Sim ☐ Não ☐

Se respondeste “Não”, responde à questão seguinte:

Por que razão não realizaste todas as actividades planeadas?

- não tive tempo para tudo ☐
- não me senti motivado(a) ☐
- não estive presente em determinada(s) aula(s) ☐
- as actividades eram demasiado complicadas e tive dificuldade em terminá-las ☐
- não tive colaboração dos meus colegas de grupo ☐
- não tive a atenção da professora que necessitava ☐
- não tive os materiais necessários para as realizar ☐
- Outras razões: \_\_\_\_\_

3.2. As actividades foram seleccionadas tendo em contas as áreas em que tens maior dificuldade?

- Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐

Se respondeste “em parte” ou “não”, responde à questão seguinte:

Porque não seleccionaste as actividades em função das áreas em que tens maior dificuldade?

- penso que seria mais difícil realizar as actividades ☐
- prefiro realizar actividades de que gosto, mesmo que aprenda menos ☐
- Outras razões: \_\_\_\_\_

#### 4. OS MATERIAIS:

- 4.1. Quem seleccionou os materiais? Eu ☐ A professora ☐ Eu e a professora ☐
- 4.2. Ficaste satisfeito(a) com essa selecção? Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐
- 4.3. Os materiais seleccionados permitiram-te realizar as actividades? Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐

Se respondeste “Em parte” ou “Não”, responde à pergunta seguinte:

Por que razão os materiais seleccionados não te permitiram realizar as/alguma(s) actividades?

- nem sempre os trouxe para a aula (exemplo: dicionários, gramáticas,...) ☐
- nem sempre foi possível arranjar os materiais escolhidos ☐
- apesar de os ter comigo, não recorri a eles ☐
- Outras razões: \_\_\_\_\_

#### 5. FORMA(S) DE TRABALHO (individual, pares, grupos): foram produtivas e satisfatórias?

Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐

Se respondeste “Em parte” ou “Não”, responde à questão seguinte:

Por que motivo a(s) forma(s) de trabalho seleccionadas não foram produtivas e satisfatórias?

- trabalhei sozinha(o) e essa forma de trabalho desmotivou-me ☐
- a/o colega com quem trabalhei não se mostrou cooperativa(o) ☐
- eu própria(o) não cooperei com a(s)/o(s) minha(s)/meu(s) colega(s) de trabalho ☐
- o grupo de trabalho de que fazia parte facilmente se distraía do trabalho a realizar ☐
- Outras razões: \_\_\_\_\_

#### 6. Como avalias, em termos gerais, a realização do plano individual elaborado?

Muito Boa ☐ Boa ☐ Satisfatória ☐ Insatisfatória ☐

Obrigada pela tua reflexão!

Figura 6 - Avaliação do 1º plano diário de trabalho

### **Diário de Aprendizagem (Anexo 3.4)**

#### *Objetivos e caracterização*

Adicionalmente aos planos de aprendizagem autodeterminados, pretendeu-se igualmente implementar a escrita de um diário de aprendizagem, o que foi feito durante o mês de março de 2009. Juntamente com as indicações para o diário, apresentei a todos os alunos uma carta, referida em pormenor no capítulo da análise da informação, e que tinha, entre outros propósitos, renovar a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua através da construção de uma relação mais sólida entre estes e a professora.

Este diário, escrito em Inglês sempre que possível, deveria, de acordo com as minhas indicações aos alunos, ter pelo menos uma entrada por semana. Permitia aos alunos abordarem uma grande variedade de assuntos: o que tinham aprendido, os seus sentimentos relativamente a essa aprendizagem, as suas dificuldades e a definição de formas de as ultrapassar, as suas conquistas, desejos e planos relativamente à sua aprendizagem futura, a relação com os seus pares na aprendizagem da língua e tudo o mais que desejassem exprimir, desde que se relacionasse com a sua aprendizagem da língua. A Figura 7 apresenta as orientações fornecidas para a escrita do diário, procurando favorecer diferentes tipos de registo, que os alunos podiam seleccionar livremente.

#### *Análise e utilidade do diário*

O diário de aprendizagem foi sujeito a um tratamento qualitativo com análise de conteúdo das respostas. Relativamente aos efeitos do mesmo, permitiu aos alunos descrever e refletir sobre as suas experiências de aprendizagem da língua, ainda que o seu impacto junto dos alunos não tenha sido significativo, pela pouca adesão ao mesmo, documentada no capítulo 4, secção 4.2.2.2.

### PAGES OF A LEARNING DIARY...

When you write your learning diary, you can do it in different ways. It's up to you to choose. For example...

<u>Answering questions</u>	<u>Completing ideas</u>	<u>Free writing</u>
<i>Choose at least 3 questions every time you write. Try not to answer the same questions all the time.</i>  What did I learn? What did I do to learn it? Who did I learn it with? How did I feel in class? What do I need to improve? How can I do it?	<i>Choose at least 3 ideas every time you write. Try not to complete the same ideas all the time.</i>  I studied / practised... I learned... I spoke English with these people:... I made the following mistakes:... My difficulties were... I was proud of... I liked... I didn't like... I would like to know... My learning plans are:...	<i>Write whatever you like, in any form you like – a narrative, a poem, a news report, a diagram... as long as it is about your learning.</i>

Fonte: Manuel Jiménez Raya, 2009, adaptado

Figura 7 - Diário de aprendizagem: orientações fornecidas

## Questionário sobre o trabalho de grupo (Anexo 1.5)

### Objetivos e caracterização

Este questionário foi construído com o objetivo de fazer os alunos refletir, de forma mais estruturada, sobre as características de um bom grupo de trabalho no sentido de melhorarem o trabalho cooperativo entre eles, já que as dificuldades de cooperação entre os alunos persistiam. No questionário, os alunos teriam de optar pela resposta mais adequada de entre duas possibilidades de resposta. Dada a simplicidade da grande maioria das questões, estas apontavam clara e inequivocamente para a resposta correta, sendo que somente três exigiam maior reflexão e atenção por parte dos alunos. Esta simplicidade intencional pretendia facilitar a interiorização, por parte dos alunos, das características que um grupo de trabalho deve ter no sentido de favorecer a realização do trabalho de



grupo. A Figura 8 apresenta este questionário, o qual foi aplicado em meados de maio de 2009.

<p style="text-align: center;"><b>Refletindo sobre o trabalho de grupo...</b></p> <p>Quais são, na tua opinião, as características de um grupo que mais favorecem a realização do trabalho de grupo? Sublinha, em cada afirmação, a opção com que concordas.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Os elementos do grupo são <b>semelhantes</b> // <b>diferentes</b> em capacidades e personalidade.</li><li>2. O grupo <b>possui</b> // <b>não possui</b> pelo menos um aluno com boa capacidade de concentração no trabalho</li><li>3. O grupo <b>possui</b> // <b>não possui</b> pelo menos um aluno capaz de zelar por um bom clima de trabalho.</li><li>4. O grupo <b>é</b> // <b>não é</b> responsável pela aprendizagem de cada um no seio do grupo.</li><li>5. Cada um dos alunos preocupa-se <b>somente com o seu desempenho</b> // <b>com o seu desempenho e o desempenho do grupo.</b></li><li>6. O grupo <b>permite</b> // <b>não permite</b> que alguns “apanhem a boleia” do trabalho dos outros.</li><li>7. Os elementos do grupo centram-se, <b>apenas, na realização da tarefa</b> // <b>na realização da tarefa e na manutenção de um bom clima de trabalho.</b></li><li>8. Os elementos do grupo <b>dividem tarefas</b> // <b>fazem todos a mesma tarefa.</b></li><li>9. Os elementos do grupo <b>são acompanhados pelo professor, que dá feedback do seu trabalho</b> // <b>trabalham sem assistência do professor.</b></li><li>10. Os elementos do grupo <b>procedem</b> // <b>não procedem</b> à auto-avaliação do trabalho do grupo.</li></ol> <p>Depois de responderes, troca impressões com outros colegas e a professora.</p> <p style="text-align: right;">Obrigada pela tua colaboração!</p> <p style="text-align: right;">(baseado em Johnson, Johnson e Holubec, 1990)</p>
---

Figura 8 - Inquérito "Refletindo sobre o trabalho de grupo"

### *Análise e utilidade do inquérito*

Este inquérito sofreu um tratamento quantitativo e as respostas foram debatidas na turma. Penso que teve efeitos positivos em alguns alunos, mas não grandes efeitos na turma, em geral, possivelmente por três motivos. Em primeiro lugar, talvez pelos hábitos já enraizados e pouca disponibilidade para colaborarem uns com os outros, pelo menos em termos de tarefas escolares. Para além disso, a questão da colaboração, da ajuda ao outro e do reconhecimento da sua relevância não é fácil de implementar na sociedade tendencialmente individualista e competitiva como aquela em que vivemos. Por fim, o momento em que foi aplicado, meados de maio, não terá sido o momento mais adequado, por se tratar de um momento bastante avançado do ano letivo.

Não obstante, desde o início do 10º ano que vinha tentando consciencializar os alunos da importância da colaboração entre eles e dos seus benefícios para a aprendizagem.

### **Ficha de autoavaliação do portefólio de aprendizagem (Anexo 3.3)**

#### *Objetivos e caracterização*

Partido para este projeto com a convicção de que o portefólio de aprendizagem constitui um instrumento privilegiado de recolha de informação relativa quer à investigação, quer à educação linguística, decidi construir um instrumento de autorregulação do portefólio de aprendizagem dos alunos, cujas questões são apresentadas na Figura 9.

Este instrumento foi apresentado aos alunos no início do ano letivo e usado durante quatro módulos. No início os alunos tiveram alguma dificuldade em se adaptar a ele, mas as suas dificuldades foram diminuindo, embora não de forma idêntica para todos os alunos, já que o seu empenho na realização do portefólio era variável. O portefólio tinha um peso de seis valores na avaliação final do aluno. O instrumento dividia-se em três partes, respeitantes à organização e abrangência dos materiais incluídos do portefólio, ao empenhamento em melhorar e à iniciativa. Na segunda parte, os alunos podiam fazer as observações que entendessem sobre o portefólio que haviam construído, havendo ainda espaço para a professora escrever os seus comentários. À medida que o ano letivo foi decorrendo, apercebi-me de que o instrumento falhava um pouco em termos de avaliação das competências linguísticas. Por essa razão, foi acrescentado, no módulo 8, um item na secção referente ao empenhamento em melhorar: *revela progresso na aprendizagem da língua*.

#### *Análise e utilidade da ficha de autoavaliação do portefólio*

O instrumento de autoavaliação do portefólio de aprendizagem foi alvo de um tratamento qualitativo, pela análise de conteúdo da secção de observações. Permitiu aos alunos, embora em graus diferentes (consoante o seu envolvimento

na sua construção), documentar o seu processo de aprendizagem, desenvolver competências de autorregulação, promover uma aprendizagem autónoma e reflexiva (cf. Veiga Simão, 2005, 2008).

1. Para cada um dos aspectos referidos nas questões 1, 2 e 3, assinalar:

**S** (sim) // **N** (Não) // **?** (Sim, mas pode melhorar)

2. Para cada questão, indicar na coluna da direita uma pontuação de 1-5:

Escala: **1** - insatisfatório // **2** - satisfatório // **3** - bom // **4** - muito bom // **5** - excelente

ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PORTEFÓLIO	Alun.	Prof.
<b>1. O PORTEFÓLIO ESTÁ BEM ORGANIZADO E COMPLETO?</b> <b>S N ?</b> - inclui as secções acordadas na aula <b>S N ?</b> - as secções estão bem assinaladas (por ex., usa separadores) <b>S N ?</b> - inclui informação das aulas (sumários e outros registos; fichas, etc.) <b>S N ?</b> - inclui registos pessoais (reflexões, pesquisas, etc.) <b>S N ?</b> - inclui a auto-avaliação nas fichas fornecidas <b>S N ?</b> - está bem apresentado e é legível		
<b>2. O(A) ALUNO(A) DEMONSTRA EMPENHO EM MELHORAR?</b> <b>S N ?</b> - faz auto-correcção de trabalhos <b>S N ?</b> - revela progresso na aprendizagem da língua <b>S N ?</b> - regista dificuldades e estratégias usadas para melhorar <b>S N ?</b> - faz reflexões sobre as aulas ou a sua aprendizagem <b>S N ?</b> - faz auto-avaliação nas fichas fornecidas		
<b>3. O(A) ALUNO(A) DEMONSTRA INICIATIVA NA APRENDIZAGEM?</b> <b>S N ?</b> - faz pesquisas <b>S N ?</b> - realiza trabalhos que não são obrigatórios		
<b>Outros aspectos:</b>		
<b>Total de pontos obtidos</b>		
<b>Classificação final do portefólio (30% aluno + 70% professora)</b>		

**Observações do(a) aluno(a):**

**Observações do(a) professor(a):**

Figura 9 - Ficha de autoavaliação do portefólio de aprendizagem

### **FASE 3: AVALIAR A EXPERIÊNCIA**

**(junho de 2009 – dezembro de 2009)**

Concluído o projeto, impunha-se avaliar o trabalho realizado ao longo do ano, e para isso foram construídos dois instrumentos: um questionário destinado a todos os alunos e uma entrevista semi-estruturada que foi conduzida a seis alunos.

#### **Questionário final de avaliação da experiência (Anexo 1.6)**

##### *Objetivos e caracterização*

Este questionário foi aplicado no final do módulo 8, em finais de junho de 2009. Não ocorreram problemas na aplicação do questionário, para além da ausência de três alunas à aula, sendo que duas tinham abandonado o curso, já na altura, e uma terceira acabaria por fazer o mesmo.

O questionário tinha como objetivo avaliar globalmente a experiência do ponto de vista dos alunos. Em primeiro lugar, os alunos teriam de ajuizar sobre a utilidade e grau de dificuldade de determinadas atividades realizadas ao longo do ano, a saber: os planos de módulo, os planos de aula, os instrumentos de autoavaliação, o portefólio de aprendizagem, o diário de aprendizagem e os questionários de opinião. Em segundo lugar, os alunos deveriam apontar o seu grau de desenvolvimento relativamente a determinadas capacidades, quer gerais, quer específicas da língua. Em seguida solicitava-se aos alunos que expressassem os seus sentimentos relativamente a dimensões cognitivas e metacognitivas da aprendizagem que assumiram um lugar de relevo na experiência. Posteriormente, os alunos teriam de indicar o seu grau de concordância com determinadas afirmações diretamente relacionadas com o método de ensino-aprendizagem seguido durante o ano. Por fim, pedia-se aos alunos sugestões para melhorar o método seguido, se assim o entendessem. A Figura 10 apresenta as perguntas do questionário.

1. Sentiste, ao longo do ano, que estavas a participar num projecto de investigação?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste “sim”, diz se esse sentimento foi positivo ou negativo para ti e porquê.

---

---

---

2. Relativamente às seguintes actividades que realizaste, assinala a sua utilidade para a tua aprendizagem e o grau de dificuldade que sentiste em cada uma delas.

(**N**: Nada / **P**: Pouco / **R**: Razoavelmente / **M**: Muito)

Actividades...	Utéis?				Difíceis?			
1. Plano de unidade	N	P	R	M	N	P	R	M
2. Planos das aulas	N	P	R	M	N	P	R	M
3. Fichas de auto-avaliação	N	P	R	M	N	P	R	M
4. Portefólio de aprendizagem	N	P	R	M	N	P	R	M
5. Diário de aprendizagem	N	P	R	M	N	P	R	M
6. Questionários de opinião	N	P	R	M	N	P	R	M

3. Considera as capacidades abaixo apresentadas. Até que ponto achas que as desenvolveste na nossa disciplina ao longo do ano?

(**N**: Nada / **P**: Pouco / **R**: Razoavelmente / **M**: Muito)

1. Organizar o trabalho e do estudo	N	P	R	M
2. Estabelecer prioridades e metas de aprendizagem	N	P	R	M
3. Escolher conteúdos, actividades e recursos de aprendizagem	N	P	R	M
4. Gerir o tempo em função do meu plano	N	P	R	M
5. Identificar e resolver problemas linguísticos	N	P	R	M
6. Auto-avaliar o meu desempenho	N	P	R	M
7. Reflectir sobre o método de ensino	N	P	R	M
8. Negociar com a professora	N	P	R	M
9. Negociar com os colegas	N	P	R	M
10. Trabalhar como membro de uma equipa	N	P	R	M

11. Falar em Inglês	N	P	R	M
12. Ouvir falar em Inglês	N	P	R	M
13. Ler em Inglês	N	P	R	M
14. Escrever em Inglês	N	P	R	M

4. Quais são os teus sentimentos actuais relativamente aos aspectos da tua aprendizagem abaixo indicados? (**N**: Nada / **P**: Pouco / **R**: Razoavelmente / **M**: Muito)

***Neste momento, gosto de...***

1. Tomar decisões sobre a minha aprendizagem	N	P	R	M
2. Aprender em função do meu ritmo, necessidades e interesses	N	P	R	M
3. Conversar com a professora sobre a minha aprendizagem	N	P	R	M
4. Ler os comentários escritos da professora ao meu trabalho	N	P	R	M
5. Participar na avaliação do meu trabalho	N	P	R	M
6. Trabalhar com os meus colegas	N	P	R	M
7. Elaborar o meu portefólio de aprendizagem	N	P	R	M
8. Elaborar o meu diário de aprendizagem	N	P	R	M
9. Falar em Inglês	N	P	R	M
10. Ouvir falar Inglês	N	P	R	M
11. Ler textos em Inglês	N	P	R	M
12. Escrever textos em Inglês	N	P	R	M

5. Concordas com as seguintes afirmações acerca do método que seguimos este ano? (**C**: Concordo / **CP**: Concordo em Parte / **D**: Discordo / **SO**: Sem Opinião)

1. O método deste ano foi uma novidade para mim	C	CP	D	SO
2. Ao longo do ano, esforcei-me por me adaptar ao novo método	C	CP	D	SO
3. Foi fácil adaptar-me ao novo método	C	CP	D	SO
4. Senti-me mais motivado(a) do que em anos anteriores	C	CP	D	SO
5. Senti-me mais auto-confiante do que em anos anteriores	C	CP	D	SO
6. O papel da professora foi fundamental no apoio à aprendizagem	C	CP	D	SO
7. Aprendo melhor com este método do que com o mais tradicional	C	CP	D	SO
8. Este método torna o ensino mais democrático	C	CP	D	SO
9. Este método torna o ensino mais justo para todos os alunos	C	CP	D	SO
10. Gostaria de continuar a aprender com este método	C	CP	D	SO
11. Acho que este método seria bom noutras disciplinas	C	CP	D	SO

6. Gostarias de deixar sugestões à professora para melhorar de futuro o método seguido este ano?

---

---

---

Obrigada pela tua colaboração! ☺

Figura 10 - Questionário de avaliação da experiência

### *Análise e utilidade do questionário*

As respostas ao questionário foram analisadas de modo quantitativo (estatística descritiva simples). Porém, mais tarde, os resultados surgidos deste questionário, juntamente com toda a restante informação recolhida ao longo do ano, serviram como base para a construção de uma entrevista semi-estruturada, a seguir apresentada.

## **Entrevista semi-estruturada (Anexo 7.2)**

### *Objetivos e caracterização*

Após a realização do questionário, tendo concluído a análise dos resultados do mesmo, entrevistei seis alunos com vista a conhecer melhor o seu ponto de vista relativamente a determinadas questões presentes no questionário e obter informação adicional relativa a três dos objetivos do projeto: compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal; caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos; identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar. As entrevistas tinham questões comuns para todos os alunos, mas dependendo do percurso de cada aluno, as restantes questões sofriam variações de modo a compreender melhor esse percurso e as opções feitas pelos alunos. A base comum é apresentada na Figura 11.

A entrevista foi aplicada durante o primeiro período do ano letivo 2009/2010, em horário extra-aula, previamente combinado com os seis alunos entrevistados, consoante as suas disponibilidades. Não ocorreram problemas na sua aplicação. Procedeu-se à áudio-gravação e transcrição das entrevistas (ver Anexo 7.3).

Entrevista realizada aos alunos	
Objetivos	Questões comuns
Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como te sentias na tua turma do ano passado? Sentias-te bem integrado(a) ou não? Porquê?</li> <li>▪ O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem? De que forma?</li> <li>▪ E tu? Apoiaste os colegas? De que forma?</li> <li>▪ Achas que o método que seguimos, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu próprio ritmo, te ajudou a ser mais autónomo(a)? Em que sentido?</li> <li>▪ Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?</li> </ul>
Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor? Quais?</li> <li>▪ E quanto ao papel dos alunos? Encontras diferenças? Quais?</li> <li>▪ Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível? Podes dar exemplos?</li> </ul>
Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?</li> <li>▪ O que não te agradou e porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor? Porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para os alunos? Porquê?</li> </ul>

Figura 11 - Entrevista aos alunos (questões comuns)



Quanto aos alunos, os critérios de seleção foram os seguintes: alunos que pouco se tinham envolvido na sua aprendizagem vs. alunos que se tinham envolvido muito; alunos que tinham recuperado um número substancial de módulos em atraso. Dado que nem todos os alunos que fui contactando estavam dispostos a ser entrevistados, o grupo final foi também constituído em função da sua disponibilidade. Esse grupo inclui os seis alunos que aqui se descrevem brevemente (as descrições pormenorizadas encontram-se no Anexo 7.1).

### **Aluna 1 (A1)**

A A1 foi uma aluna algo complicada, mas bastante trabalhadora, tendo-se envolvido de forma bastante empenhada na experiência pedagógica. No início era um pouco agressiva e até conflituosa. No entanto, essa agressividade foi diminuindo com o decorrer do ano letivo. Em conversa com a aluna, apercebi-me que esta se sentia algo desanimada. Na origem deste desânimo estavam alguns fatores como, as características da própria turma, algum cansaço originado pela intensa carga horária e, por fim, problemas graves de saúde no seio da família. Para além de desanimada, a A1 também me parecia bastante pessimista perante a vida, com baixas expectativas em relação ao seu futuro. Apesar de todas as vicissitudes, a A1 era uma aluna honesta e verdadeira, sendo também uma espécie de líder da turma. Foi uma aluna empenhada e com vontade de progredir, o que veio a acontecer. Confesso que, perante a evolução que demonstrou, me fez sentir orgulhosa do meu trabalho.

### **Aluno 2 (A2)**

Este foi um aluno que, logo desde o início, mostrou ser bastante problemático e agressivo. De facto, foi sempre um elemento desestabilizador do ambiente na sala de aula, em particular porque se recusava a realizar as atividades que lhe eram propostas. A razão principal para a sua desmotivação prendia-se com o facto de que, sendo os seus conhecimentos de Inglês superiores à generalidade da turma, sentia que, para ele, as aulas eram uma perda de tempo. Dada a sua situação relativamente ao resto da turma, posso afirmar que terá sido um dos casos que mais me motivou a realizar este projeto.

De facto, sou de opinião que a nossa atenção não deverá limitar-se aos alunos que revelam maiores dificuldades, mas também àqueles que possuem as suas capacidades mais desenvolvidas, já que para estes as aulas correm o risco de ser um aborrecimento, pela falta de estímulo que representam. Apesar de todos os meus esforços, o aluno não se envolveu, como esperava que pudesse acontecer, na autodireção da sua aprendizagem.

### **Aluno 3 (A3)**

O A3 começou por ser um aluno bastante irrequieto, com grandes dificuldades em respeitar as regras estabelecidas, chegando mesmo a comportar-se de forma inconveniente na sala de aula. Com o passar do tempo foi modificando a sua atitude, passando a ser mais calmo, afável e respeitador. No entanto, mostrou-se sempre muito pouco cooperante na realização das atividades letivas, demonstrando pouca vontade em trabalhar com quem quer que fosse. No final da experiência, possivelmente por se ter envolvido pouco nesta, afirmou que não se tinha sentido nem mais motivado, nem mais autoconfiante que em anos anteriores.

### **Aluna 4 (A4)**

A A4 era uma aluna bastante reservada e tímida. Inicialmente não demonstrava muito os seus sentimentos, ou pensamentos, mas por vezes apercebia-me, pela seriedade da sua expressão, que determinadas situações pareciam não lhe agradar. Era também uma aluna muito empenhada e trabalhadora. Durante o segundo ano, já na fase da experiência, a A4 continuou a ser uma das alunas que mais se empenhou na disciplina, sendo sempre umas das primeiras a entregar-me o Portefólio. Cedo me apercebi de que a A4 gostava de fazer as suas próprias escolhas, de conduzir a sua aprendizagem de acordo com os seus interesses e capacidades. No questionário final a aluna referiu que concordava que a diferenciação pedagógica a fazia aprender melhor que com o método mais tradicional. Durante o ano a aluna tornou-se também mais comunicativa na sua relação com a professora.

### **Aluna 5 (A5)**

No 10º ano a A5 era uma aluna bastante desinteressada e distante. Nesse ano apenas terminou um dos quatro módulos. Durante o 11º ano, a A5 modificou radicalmente a sua atitude. Quase todos estes aspetos da aprendizagem do Inglês foram seleccionados pela A5 para as áreas que gostaria de trabalhar ao longo do ano. No final, a aluna A5 referiu que tinha sentido algumas mudanças durante o ano letivo e que tinha também conseguido perceber melhor a matéria e melhorar o [seu] vocabulário. Referiu também que gostaria de continuar a aprender com o método utilizado e que o mesmo a tinha tornado mais motivada e mais autoconfiante, pelo que o preferia relativamente ao método tradicional.

### **Aluno 6 (A6)**

O aluno A6 foi um dos alunos que mais se empenhou no processo de aprendizagem ao longo do 10º ano. No início do 11º ano este aluno continuou a revelar o mesmo empenho que havia tido até aí, sendo, inclusivamente, um dos primeiros alunos a entregar-me o portefólio para avaliação formativa. Contudo, com o decorrer do ano letivo a situação foi-se alterando, e o aluno, revelando algum cansaço, manifestava menor empenho na realização dos portefólios, com ausências às aulas, por vezes em momentos mais importantes. As razões que estavam na origem desse menor empenho eram, segundo me confidenciou, as demasiadas solicitações de que era alvo. No questionário final, o aluno foi o único a afirmar ter sentido que estava a participar num projeto de investigação. Para além disso, referiu, já na entrevista, que seria importante que os alunos fossem confrontados com este método desde cedo.

### *Análise e utilidade da entrevista*

Esta entrevista foi alvo de um tratamento qualitativo com análise de conteúdo de respostas. Foi importante para conhecer o ponto de vista dos alunos relativamente às questões apresentadas e a outras na altura surgidas. Possibilitou ainda a compreensão da sua perspetiva no que diz respeito a todo o projeto implementado. Na análise da informação são mobilizados alguns excertos e

referidas ideias expressas pelos alunos. Não se procedeu à análise categorial das respostas, cruzando-se alguma da informação recolhida com outras fontes de informação.

### 3.4. Qualidade da informação

Bassey (1999: 74, 75) afirma que num estudo de caso os conceitos de fiabilidade e validade são conceitos problemáticos. Dado o carater único e complexo das situações educativas estudadas, estas dimensões da qualidade da investigação são particularmente difíceis de alcançar, e o presente estudo não é exceção. Por outro lado, e tendo eu assumido, em simultâneo, os papéis de professora e investigadora, os riscos de enviesamento são maiores. Os processos de investigação assentam, fundamentalmente, na interpretação continuada das situações educativas e nas decisões que essa interpretação vai gerando, o que confere à investigação uma natureza eminentemente (inter)subjetiva, centrada nas interações e vivências dos participantes.

A fim de elevar a credibilidade da investigação naturalista, Bell (2004: 96) fala-nos do método de aproximação múltipla, mais conhecido por triangulação, que descreve da seguinte forma: “verificação da existência de certos fenómenos e da veracidade de afirmações individuais através da recolha de dados a partir de um determinado número de informantes e de fontes e comparação e confrontação subsequentes de uma afirmação com a outra, de forma a produzir um estudo tão equilibrado quanto possível.” Burton e Bartlett (2005: 28) descrevem a triangulação como um processo levado a cabo pelo investigador, através do qual ele aborda o objeto da sua investigação do maior número possível de ângulos e perspetivas, que lhe permitirão ter uma perceção e compreensão mais ampla relativamente ao mesmo. Deste modo, é provável que qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso se torne mais convincente e precisa se tiver recorrido a diferentes fontes e métodos de recolha de informação (Yin, 1989: 97). Neste estudo, procurou-se o contributo de dois grupos de respondentes: os alunos e a professora; utilizaram-se diferentes métodos de investigação; considerou-se informação quantitativa e qualitativa. Concluindo, a triangulação foi privilegiada neste estudo de modo a elevar a credibilidade dos resultados.

Bassey (1999: 74, 75) afirma que um estudo de caso é o estudo de uma singularidade que é selecionada em virtude do seu interesse para o investigador e, espera-se, para o leitor do relato do estudo de caso. As questões da validade externa são secundárias, uma vez que não existe a preocupação de construir conhecimento generalizável e aplicar as descobertas noutros contextos. Contudo, o facto deste estudo se realizar em contexto natural conferiu-lhe validade ecológica, uma vez que permitiu o relacionamento dos dados com o contexto.

Martella, Nelson e Marchland-Martella (1999: 272) abordam estas questões da validade externa e da generalização, referindo a sua semelhança. Referem os autores que muitos investigadores qualitativos rejeitam o conceito de generalização, já que esta requer alguma ordem de fenómenos que não é possível estabelecer ao lidar com um assunto tão complexo como o comportamento humano, determinado por um contexto. Tal como a validade externa, a generalização refere-se à capacidade de estender os resultados de uma investigação a outras pessoas, locais ou tempos. Parte-se do princípio de que se a amostra reflete a população, os resultados alcançados serão possivelmente verdadeiros para outras amostras da população. Contudo, na investigação qualitativa, acrescentam os autores, as amostras são habitualmente escolhidas com um propósito e não aleatórias. Deste modo, os investigadores qualitativos raramente tornam explícitas reivindicações relativas à generalização externa (op. cit.: 273). Afirma o autor que o consumidor da investigação crítica deve estar consciente do tipo de generalização que os investigadores têm em mente e determinar se a teoria faz sentido noutras situações ou condições. Em termos gerais, a generalização não é uma preocupação central dos investigadores qualitativos; na verdade, a validade descritiva, interpretativa e teórica constituem preocupações maiores desses investigadores.

Realiza-se, ainda, o relacionamento dos dados com a teoria, dando lugar ao que Yin (1989) apelida de generalização analítica, sendo os resultados potencialmente passíveis de transferência para contextos idênticos, ou seja, a outros sujeitos e a outras situações. É precisamente esse tipo de ideia que se pretende primordialmente veicular com este projeto, tendo em mente a sua relevância social, no sentido em que, a partir da descrição da intervenção e das conclusões a que o estudo me conduziu, outros professores sejam capazes de

encontrar ressonâncias nas suas práticas pedagógicas e, assim, possam explorar uma pedagogia diferenciada nas suas aulas. Na análise da informação, procura-se fornecer descrições e interpretação relativamente exaustivas da prática vivenciada, no sentido de elevar a inteligibilidade e a transferibilidade do estudo realizado.

Um outro critério de verificação da qualidade do estudo é o rigor ético. Vieira (1998: 205) faz a seguinte pergunta relativa a este parâmetro: “Como se assegura a *legitimidade ética* das decisões e procedimentos do estudo?” Tal legitimidade foi assegurada de várias formas. Ao nível da recolha da informação, pela sensibilização geral dos alunos para a investigação e pela adaptação das atividades didáticas aos alunos e ao programa. Ao nível da análise da informação, pela manutenção do anonimato dos participantes, pela confidencialidade da informação recolhida e pelo acesso da escola às conclusões da investigação.

Terminada a apresentação da metodologia de intervenção / investigação do estudo, passa-se em seguida à análise da experiência.

# Capítulo 4

## **4. Análise da experiência**

- 4.1. Representações, atitudes e experiências dos alunos
- 4.2. Diferenciação pedagógica e aprendizagem autodirigida
- 4.3. Diferenciação e papéis pedagógicos
- 4.4. Possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica: balanço da experiência

## **4. Análise da experiência**

Este capítulo foi organizado tendo por base os objetivos do projeto, no sentido de verificar até que ponto eles foram atingidos. Pretende-se integrar os resultados obtidos através do recurso, por um lado, a métodos quantitativos, mas particularmente a métodos qualitativos. Bogdan e Biklen (1994: 11) salientam que a “influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior”. Referindo-se à investigação qualitativa, estes autores afirmam que se trata de “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Ao longo das diferentes secções, mobiliza-se informação recolhida em diversas fontes e em diferentes momentos da experiência, realizando-se a sua triangulação de modo a responder aos objetivos traçados. Toda a informação recolhida se encontra sintetizada em anexos, tendo-se selecionado para o texto aquela que se considerou mais relevante à exploração dos diversos temas desenvolvidos ao longo do capítulo. Os temas centrais são os seguintes:

- Representações, atitudes e experiências dos alunos (secção 4.1)
- Diferenciação pedagógica e aprendizagem autodirigida (secção 4.2)
- Diferenciação e papéis pedagógicos (secção 4.3)
- Possibilidades e constrangimentos da negociação pedagógica: balanço da experiência (secção 4.4)

Adotarei uma abordagem essencialmente narrativa, embora não cronológica, procurando triangular e interpretar informação recolhida ao longo da experiência e documentar episódios relevantes da mesma à luz dos objetivos de investigação, produzindo assim evidência que suporte as conclusões do estudo.

### **4.1. Representações, atitudes e experiências dos alunos**

Vieira (1998: 85) fala-nos da existência de determinadas variáveis que influenciam a aprendizagem dos alunos, nomeadamente “as suas experiências passadas e teorias pessoais (...) para além de outras variáveis tradicionalmente identificadas na literatura, como personalidade, aptidão, atitude, motivação, nível



etário, sexo, etc.” Vimos, no capítulo de revisão de literatura, que estas variáveis são muito diversificadas e influenciam o modo como os alunos se envolvem na aprendizagem (Altman, 1980; Strevens, 1980). Assim, conhecer os alunos é uma condição importante à mudança pedagógica. Nesta secção, analiso representações dos alunos sobre si e a professora, assim como o modo como as suas atitudes e experiências anteriores parecem ter um papel importante na sua aprendizagem.

#### **4.1.1. Representações sobre si e sobre a professora**

“A percepção do que nós somos e da personalidade dos outros são construções mentais. Como tal estão sujeitas a erro.” (Rodrigues, 2011: 169)

“A ideia de representação traz já no seu interior a possibilidade de imagem, de aparência (...). Parece-nos importante recordar que um dos trabalhos da docência implica um rever constante destas mesmas representações, tanto da parte do docente como do discente (que precisa naturalmente de ser orientado).” (op. cit.: 170)

No início do ano letivo os alunos foram inquiridos relativamente às representações / imagens que tinham de si próprios, enquanto alunos, e às representações / imagens que tinham da professora. Com a análise e discussão de respostas (ver Anexo 2.1), pretendia que os alunos e eu conseguíssemos negociar entendimentos do processo de ensino-aprendizagem, o que efetivamente aconteceu. Pretendia igualmente que este questionário fosse o primeiro de alguns questionários que viessem a aprofundar o conhecimento da turma em questão.

Em termos gerais, como se pode ver pelos dois gráficos seguintes (Gráfico 2 e Gráfico 3) os resultados revelaram que os alunos pareciam ter uma opinião mais positiva da professora que de si próprios. Assim, numa escala que variava entre o 1 e o 5 (em que 5 = máximo; 1 = mínimo), a verdade é que, em termos de respostas por níveis, existiam mais alunos a atribuir a si próprios a pontuação intermédia, a qual predominava em oito dos dezasseis parâmetros. Eram estes a concentração / atenção, a organização, a responsabilidade, a determinação / persistência, a autoconfiança / independência, a curiosidade, o espírito positivo / otimista e a participação. Relativamente a estes aspetos, um número significativo de alunos (entre sete e dez) entendia que a sua atitude / comportamento /

prestação era apenas mediana. Quanto aos aspetos nos quais os alunos se classificavam de forma mais positiva, tínhamos o respeito / educação; a sinceridade / honestidade; o espírito crítico; e o comportamento pacífico.

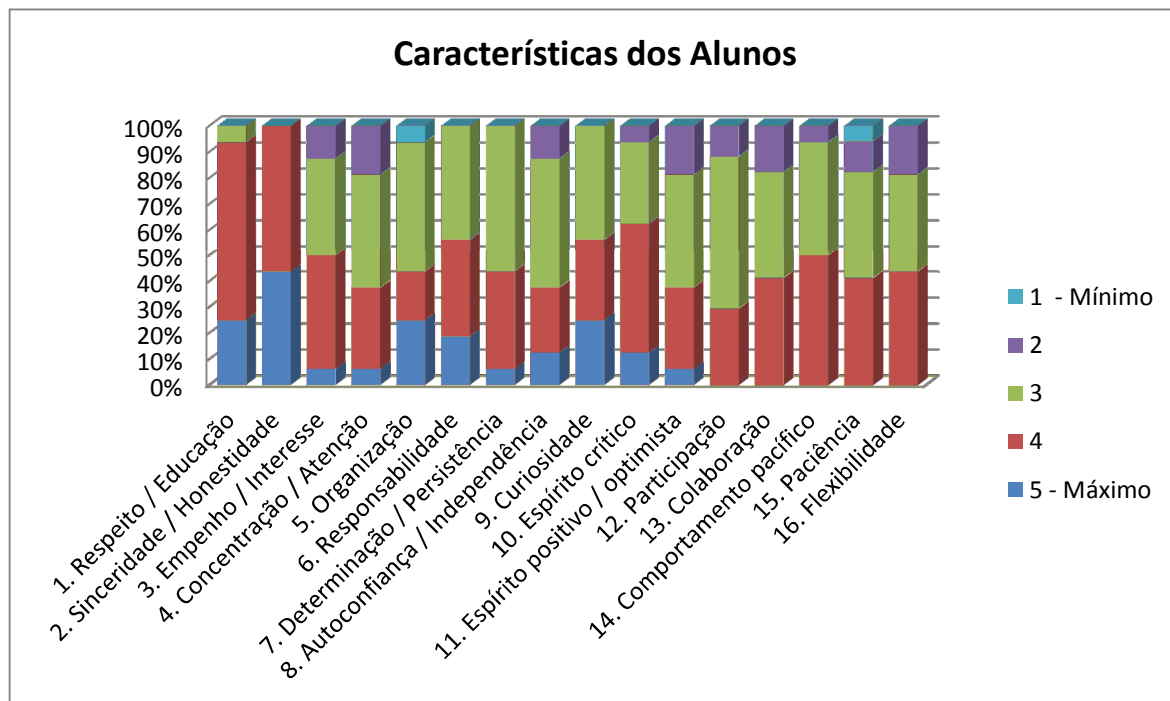


Gráfico 2 - Representações iniciais dos alunos acerca de si próprios

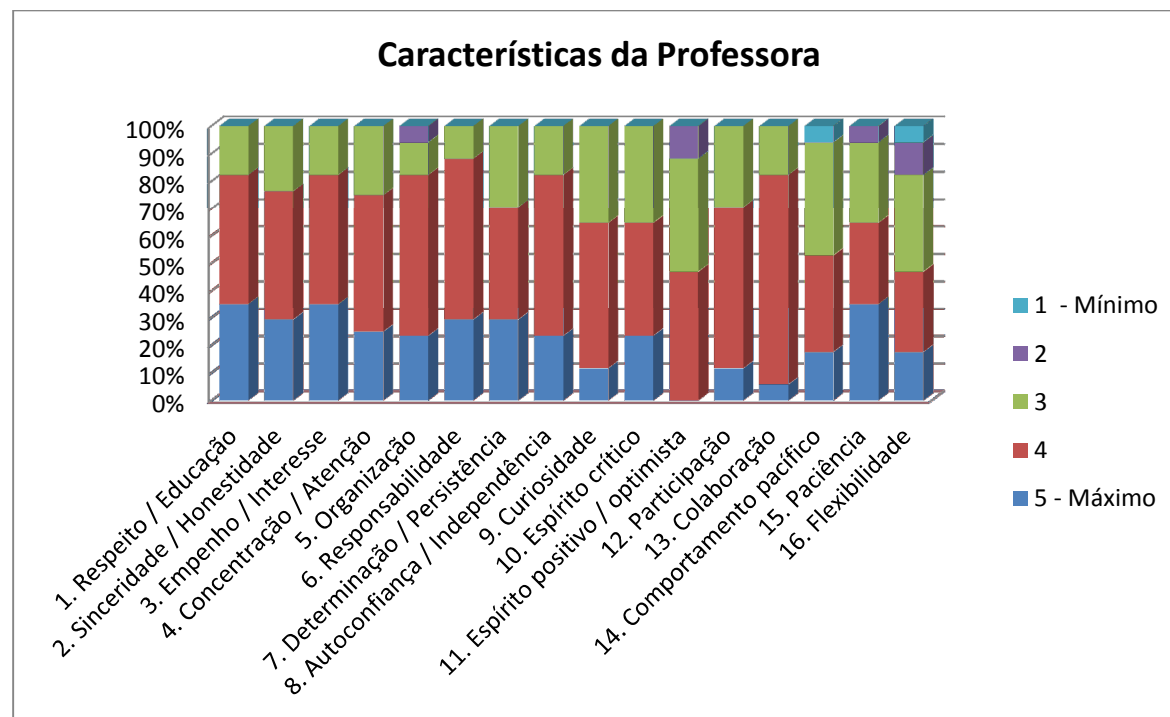


Gráfico 3 - Representações iniciais dos alunos acerca da professora

No que concerne aos aspetos que os alunos entendiam que necessitavam de melhorar (ver Gráfico 4), quase todos eles foram assinalados pelo menos uma vez. Apenas aqueles referentes ao respeito / educação, sinceridade / honestidade e organização não foram mencionados por nenhum aluno como necessitando de melhorias, embora possa surgir aqui alguma estranheza especificamente no que toca à questão da organização, dado que oito alunos atribuíam apenas o número 3 a si próprios. Este resultado poderá indiciar que, na altura, os alunos provavelmente não valorizavam esta questão como um aspeto a melhorar na aula de Inglês, por se tratar da aprendizagem de uma língua estrangeira e a organização ser uma competência geral, não diretamente, na sua opinião, relacionada com a disciplina. Os alunos também podem ter pensado, nesta altura, que a organização, ou falta dela, poderia não interferir de forma significativa com a sua aprendizagem da língua estrangeira.

Ainda relativamente aos aspetos que os alunos consideravam que podiam melhorar, os mais apontados (ainda que só por quatro alunos) eram a questão do empenho / interesse e a participação. Em segundo lugar (com três alunos a apontar estes itens) encontravam-se a concentração / atenção e a colaboração. Dois alunos apontavam a determinação / persistência, a autoconfiança / independência, o espírito positivo / otimista, o comportamento pacífico e a paciência e os restantes itens – responsabilidade, curiosidade, espírito crítico e flexibilidade foram apenas mencionados por um aluno. É ainda importante referir que nem todos os alunos apontaram os aspetos que necessitariam melhorar, não tendo alguns deles respondido a esta questão. Do meu ponto de vista, não lhe responderam provavelmente por falta de vontade de refletir sobre o assunto e, possivelmente, alguma indiferença perante a atividade e a sua utilidade.

Quanto às representações que os alunos tinham sobre a professora no início do ano, e perante as respostas a este questionário, em quase todos os itens as respostas apontadas pelo maior grupo de alunos era positiva. Os aspetos menos positivos, mas ainda assim positivos, prendiam-se com o comportamento pacífico e a flexibilidade, relativamente ao qual sete e seis alunos, respetivamente, enquadravam o comportamento da professora apenas no nível intermédio. Havia no entanto três alunos que entendiam que a professora de

Inglês era pouco flexível e um que considerava que a mesma tinha um comportamento conflituoso/agressivo. Aquando da conversa que tive com os alunos sobre os aspetos que eu entendia que precisava de melhorar, de acordo com as opiniões proferidas pelos mesmos, referi o espírito positivo / otimista, o comportamento pacífico, a paciência e a flexibilidade como prioridades para o ano letivo em questão, esperando assim convencer os alunos a seguir o meu exemplo e selecionar aqueles aspetos relativamente aos quais entendiam que deviam tentar melhorar.

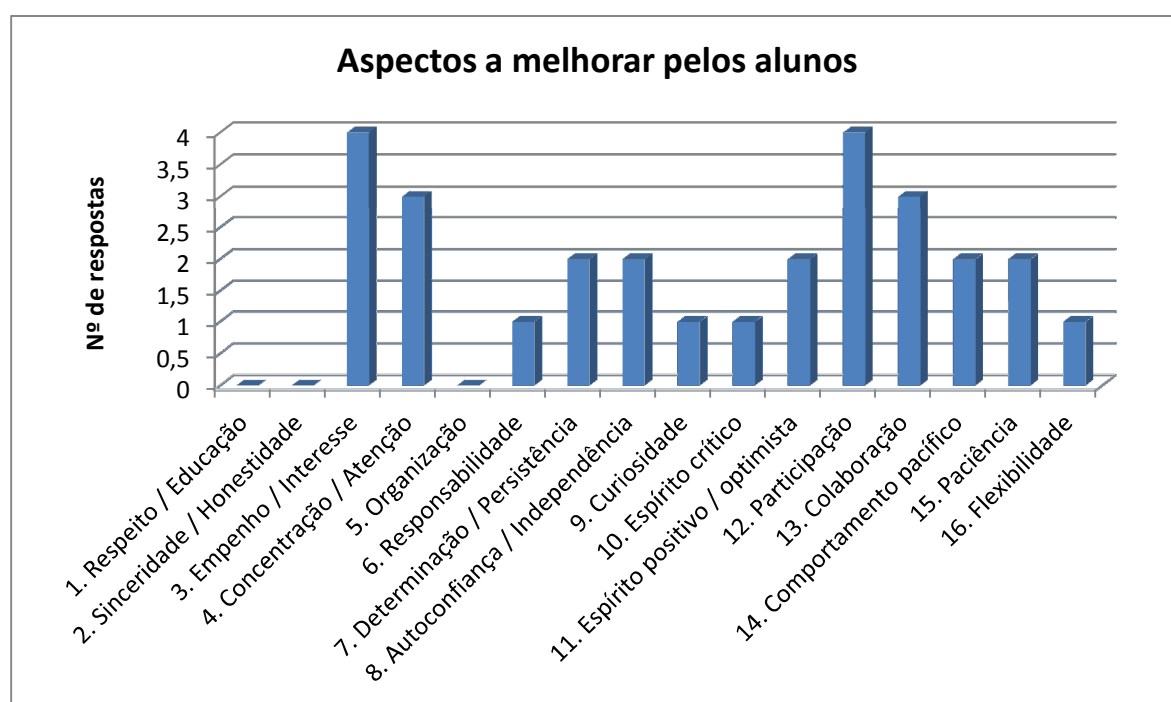


Gráfico 4 - Representações dos alunos acerca dos aspetos a melhorar por eles próprios

Foi pedido aos alunos que fizessem uma reflexão pessoal acerca da utilidade da atividade realizada, nomeadamente o preenchimento do inquérito e a sua análise. Nem todos os alunos fizeram essa reflexão, mas de entre aqueles que a fizeram, as opiniões dividiram-se. Por um lado, temos os alunos que ficaram com uma opinião positiva da utilidade desta atividade. Por outro lado, existem igualmente aqueles que ficaram com uma opinião negativa. Para além disso, houve alunos que não fizeram a reflexão sobre a utilidade da atividade, mas apontaram apenas aspetos que, em seu entender, precisavam de ser melhorados. Em seguida apresenta-se uma síntese dos seus comentários:

### **Opiniões positivas sobre a atividade**

Com este inquérito a professora pode melhorar a sua atitude, o mesmo para os alunos. Para que haja um melhor ambiente na sala de aula.

Isto ajuda o comportamento da turma, e também pode ajudar a que a setora nos compreenda melhor, e o ambiente da aula fica sem dúvida muito melhor.

A minha opinião acerca da utilidade da actividade realizada pode melhorar a atitude dos alunos e da professora e assim pode ficar um ambiente melhor dentro da sala de aula e ajudar-nos mais uns aos outros e conseguir tirar melhores notas a Inglês.

### **Opiniões negativas sobre a atividade**

Acho que a utilidade desta actividade é nula, pois penso que a disciplina de Inglês vai continuar como no ano passado.

Eu acho que esta actividade serviu apenas para nos lembrarmos dos erros do ano passado, e também para vermos se este ano conseguimos mudar. Mas na minha opinião não vai mudar muito. Porque por exemplo no meu caso, este ano a nível de motivação está muito complicado. Sinto-me desmotivada e sem vontade de estar na escola.

### **Aspetos que, no entender dos alunos, precisavam de ser melhorados**

Em minha opinião a professora deve dar mais interesse em relação aos alunos com mais dificuldade. Devíamos fazer mais actividades, mas fora da escola. Ter mais paciência com os alunos.

A setora não explica muito bem podia explicar melhor.

Eu acho que a setora é uma excelente pessoa mas como professora não gosto muito.

Devia-se gastar menos papel, em powerpoint era melhor e menos “secante”. A professora devia ser mais dinâmica, não usar tanto suporte escrito, mas sim em formato digital. Espero que descanse, para vir melhor para as aulas.

A professora devia ser mais flexível, e não gastar tanto tempo em coisas inúteis.

O texto dos testes deviam reduzir para metade e a professora devia traduzir o que não sabemos e não mandar procurar no dicionário. E nada de testes diferentes.

À exceção de uma, todas as críticas apontadas neste terceiro grupo de opiniões são inteligíveis e compreensíveis, independentemente do contexto ao qual se reportem. Há críticas relativas à personalidade, tais como a necessidade de maior dinamismo, maior flexibilidade e mais paciência; outra relativa à focalização nos alunos com mais necessidades; outra relativa à metodologia de trabalho, pedindo à professora para traduzir e não mandar procurar no dicionário;

outra possivelmente relativa ao estado da professora, aconselhando-a a descansar mais; outra respeitante à necessidade de realizar atividades extracurriculares; outra concernente aos materiais que deveriam ser utilizados, mais em suporte digital, e menos em papel; outra relativa, talvez, à necessidade de dar explicações mais exaustivas e pormenorizadas, dado a aluna referir a necessidade de eu explicar melhor, sem concretizar o tipo de dificuldade que sentia; outra relativa à não realização de atividades consideradas pelo aluno como inúteis, referindo-se, possivelmente, à realização de questionários de opinião, como este; e, finalmente, uma crítica relativa à avaliação dos alunos, que o aluno associa à realização de testes diferentes. Este último aspeto necessita ser esclarecido, ou melhor, contextualizado. A verdade é que no ano letivo anterior determinados alunos tinham uma grande tendência para tentar conseguir as respostas às questões do teste por meio dos colegas e aí eu decidi fazer determinadas alterações nos testes de modo a evitar estas situações. Assim, por exemplo, em questões de resposta múltipla alterava a ordem das alíneas apresentadas para dificultar esse processo de obtenção de resposta; ou em questões de verdadeiro / falso sobre o texto alterava pormenores nas afirmações que fazia, de forma que, em determinados testes, a afirmação era verdadeira e noutros era falsa. É essa diferença nos testes a que o aluno se referia na afirmação feita, não que os testes fossem verdadeiramente diferentes, ou que tivessem um grau maior de exigência de uns para os outros.

Há ainda certos aspetos que sinto necessidade de esclarecer melhor, relativamente às críticas apontadas. Nesse sentido, concentrar-me-ia naquelas que julgo necessitarem que eu apresente o meu ponto de vista sobre a questão, de modo que se compreenda igualmente a perspetiva da professora sobre o assunto. Por exemplo, a crítica respeitante à necessidade de uma maior flexibilidade poderia ter a ver com algumas questões que os alunos entendiam que eu poderia resolver e que eu sabia, e sei, que não me competia, que não me compete, a mim decidir, nem desrespeitar, tais como as regras de funcionamento da escola, nomeadamente no que diz respeito à permissão dos alunos para sair mais cedo da sala de aula, não lhes marcar falta, ou permitir-lhes sair mais cedo após a realização de um teste escrito, ou ainda não implicar tanto com os alunos se tentassem, de forma ilícita, obter respostas na realização dos testes escritos.

Quanto à paciência, não me parece que esta tenha a ver com questões de aprendizagem da língua, mas mais a minha atitude face ao incumprimento de regras relativas ao bom funcionamento na sala de aula. Entre estas questões, salientaria o desejo permanente, por parte de determinados alunos, de circular continuamente na sala de aula, perturbando o trabalho dos colegas, ou de mexer em certos aparelhos presentes em determinadas salas, sem qualquer justificação, correndo-se o risco de os avariar, se eu o permitisse. Por fim, compreendo as queixas relativas à necessidade de maior acompanhamento dos alunos com mais dificuldades, mas a verdade é que as dificuldades eram muitas e o tempo era sempre pouco para resolver e lidar com tantas dificuldades, para que todos se sentissem satisfeitos com o mesmo apoio.

Algumas das críticas / apontamentos inicialmente feitos pelos alunos, para além da questão do apoio de que os mesmos necessitavam, foram sendo mencionados noutros momentos do ano letivo, nomeadamente no final do mesmo, aquando do preenchimento do questionário de avaliação global do trabalho realizado ao longo do ano. Efetivamente, de entre as recomendações dadas pelos alunos à professora, alguns alunos referem novamente questões que já haviam sido relatadas inicialmente. É de notar que nenhum aluno aponta unicamente aspetos positivos e, principalmente, que os alunos optam, na maioria, por apontar aspetos a necessitar de serem melhorados. Dos quinze alunos que responderam ao questionário final, apenas sete fizeram sugestões de trabalho futuro. Os restantes oito alunos nada escreveram.

**Aspetos positivos e menos positivos apontados pelos alunos:**

Continue o bom trabalho e acima de tudo tentar não dificultar a vida aos alunos.

Perceber que não é por nos prender dentro de uma sala que nos vai fazer aprender mais.

Acho que a professora deveria descansar mais um pouco, e não ter tanto trabalho.

**Aspetos entendidos pelos alunos como negativos:**

Acho que deveria evitar tantos papéis e burocracias, acho que por vezes deveria ser mais flexível com as regras por exemplo.

Facilitar mais um bocado quem tem dificuldade.

Ter mais mão nos alunos, descansar mais.

Fazer menos fichas.

Não ser tão implicativa com os alunos.

Como se compreende pela leitura dos comentários dos alunos, a partir das recomendações dadas pelos mesmos, continua presente a questão das regras e da inflexibilidade que determinados alunos referem como sendo uma característica minha.

Algumas recomendações prendem-se ainda com o desejo de maiores facilidades, na perspetiva dos alunos, em relação às regras, às dificuldades dos alunos, às dificuldades supostamente criadas, embora não concretizada a referência ao tipo de dificuldades em questão. Na minha perspetiva, estas afirmações prendem-se um pouco com uma questão referida por dois alunos nas entrevistas realizadas, que têm relação com as características de alguns destes alunos, muito idênticas àquelas que eles entendem ser características dos portugueses e que, de alguma forma, dificultaram a realização do projeto. Continuam a estar aqui presentes as representações dos alunos, as suas experiências anteriores de aprendizagem e a influência que essas representações tiveram ao longo do ano na sua aprendizagem:

**Prof:** E depois as pessoas não escolhiam aquilo que queriam, mas copiavam uns pelos outros.

**A1:** Era, mas isso é mesmo o facilitismo dos portugueses.

**Prof:** Não pensar muito sobre o assunto.

**A1:** É, é, deixa andar, não interessa...vamos fazer o que der...

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

**Prof:** É só mesmo por causa da turma?

**A2:** É, é deixar andar. É tipo portuguesa. Deixar andar...

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)



No meu diário de ensino / investigação faço também referência a esta questão, ao facto de haver alunos a tentar copiar os planos dos outros, sem se preocuparem em construir o seu:

“Neste início do módulo 7 apercebi-me de que alguns alunos (o A2, o A7, o A9 e o A17) não tinham qualquer vontade de preencher o plano, ou de seleccionar o que quer que fosse, e o A17 chegou mesmo a pedir à A11 que lhe emprestasse o seu plano de trabalho para copiar o que lá estava seleccionado.” (Diário de Ensino / Investigação, 25 de fevereiro de 2009)

Ainda no início do ano letivo, numa aula que os alunos tiveram na biblioteca, de modo a levarem a cabo uma pesquisa na internet, as palavras de um aluno sugerem, de alguma forma, o ponto de vista acima explanado. Senão vejamos:

“Para além disso, o A17, um outro aluno que habitualmente pouco se envolve nas actividades da aula, teve uma atitude inteiramente diferente nesta, e ainda me chamou para me dizer se tinha consciência de que esta aula estava a dar muito trabalho mesmo. Respondi-lhe dizendo que é suposto as aulas darem trabalho, pois é para isso que os alunos lá estão, para aprender fazendo, mas pareceu-me que não é exactamente essa a perspectiva do A17, ou então não teria insistido tanto em fazer-me compreender isso.” (Diário de Ensino / Investigação, 21 de outubro de 2008)

Um excerto da última entrada no meu diário mostra-nos como os professores têm tendência para criar estereótipos relativamente aos alunos, esquecendo que são seres humanos, tão complexos quanto eles, e que, por vezes, as nossas explicações, redutoras e simplistas, não correspondem, de todo, à realidade, que precisa de ser melhor compreendida e mais aprofundada. Esta afirmação é verdadeira para todos pois, na verdade, não podemos afirmar que a turma agia toda da mesma forma, como as afirmações dos alunos supra citados nos podem fazer crer. Poderia dar essa sensação a determinados alunos, embora não fosse, de forma alguma, justa para outros que se esforçaram para alcançar mais ao longo de todo / quase todo o ano. Para além disso, as afirmações que apresento de seguida dão ainda sentido a todo este capítulo, na medida em que nos permitem verificar quão importante é para a nossa profissão a nossa tentativa de entrar no mundo dos alunos, a razão de ser de todo o sistema educativo. Uma pedagogia diferenciada assenta neste pressuposto.

“À medida que vivemos as nossas vidas vamos construindo assunções sobre o modo como os outros pensam (ou não pensam), e fazemo-lo com base em parca ou nenhuma prova. É frequente deixar que os estereótipos tomem o lugar de uma verdadeira compreensão” (Bogdan e Biklen, 1994: 284).

Parece-me que estas afirmações de Bogdan e Biklen continuam a ser uma realidade nas nossas escolas, provavelmente devido ao facto de haver ainda uma grande quantidade de professores desconhecedores destas questões e pouco habituados a aprofundar o estudo das mesmas. Em meu entender, na vida quotidiana as pessoas têm tendência para formar opiniões sobre as outras pessoas mediante aquilo que observam (comportamentos e atitudes, formas de estar / de se expressarem, tipo de relações que mantêm com os outros, forma de vestir, ...). Pode assim correr-se o risco de se transportar essa tendência para as relações que se estabelecem com os alunos. Em qualquer dos casos, estamos a esquecer que o ser humano é bastante complexo e que aquilo que sabemos de cada um é tão pouco que qualquer rótulo que lhe possamos atribuir é, certamente, pouco justo ou correcto. As entrevistas que fiz aos alunos são disso prova. Foram efectivamente muito esclarecedoras, revelando aspectos dos alunos até aqui desconhecidos, que nos fazem compreendê-los melhor, enquanto pessoas e enquanto alunos.” (Diário de Ensino/Investigação, 12 de dezembro de 2009)

Contudo, conhecer os alunos e criar um ambiente de trabalho onde todos se sintam bem não é uma tarefa fácil. Os desencontros entre as representações de professores e alunos marcam continuamente o seu percurso, como os episódios abaixo retratados ilustram:

“No início da aula de sexta alguns alunos manifestaram grande descontentamento pelo facto de eu ter ido, no seu entender, “fazer queixinhas” à Directora de Turma, o que contribuiu para que os pais ficassem bastante descontentes na reunião com os Encarregados de Educação. (...) Uma das alunas que habitualmente me criticava no ano anterior veio em minha defesa, o que me deu grande satisfação, já que, pouco a pouco, dou conta de mudanças de comportamento nos alunos.” (Diário de Ensino/Investigação, 12 de outubro de 2008)

A propósito de um filme que os alunos visionaram na aula:

“Hoje os alunos terminaram de visionar o filme referido e um dos alunos queria que eu lhe deixasse copiar o filme para o seu computador, algo com o qual não concordei, fazendo-lhe ver que, como professora, estaria a dar um mau exemplo se o permitisse. A esse propósito, gerou-se uma discussão acerca das cópias de filmes e de músicas, e eu transmiti-lhes a minha opinião, de que é incorrecto fazer cópias ilegais, e que um professor deve ensinar e fazer apenas aquilo que é correcto, caso contrário não está a educar os seus alunos. Os alunos, ou pelo menos aqueles que se manifestaram, não concordaram comigo, mas uma aluna demonstrou compreender e aceitar o meu ponto de vista, ainda que possivelmente não tenha a mesma opinião” (Diário de Ensino/Investigação, 12 de outubro de 2008).

“Em seguida distribuí uma actividade na qual se esperava que os alunos referissem, como adolescentes, quais são as suas preocupações e desejos. O A9 chamou-me a atenção, afirmando que poderia ser também acerca dos seus sonhos, e então acrescentamos esse item à lista. A tarefa deveria ser realizada entre os alunos (a pares), coisa que alguns alunos fizeram, especialmente as meninas (à excepção da A8), e alguns rapazes, nomeadamente o A6 e o A17, um pouco. No entanto, o A2, o A3, o A7, o A9 e o A10 não escreveram absolutamente nada sobre o assunto, talvez porque não desejam partilhar nada mais pessoal comigo. Aliás, alguns desses alunos são quase que absolutamente impenetráveis, sendo muito difícil comunicar com eles, saber um pouco mais acerca deles.” (Diário de Ensino/Investigação, 12 de outubro de 2008)

No entanto, no início do segundo período, a minha opinião sobre a atitude destes alunos era muito positiva:

“Sei que o meu relacionamento com estes alunos, em termos pessoais, melhorou significativamente, e certos factos, para além do comportamento efectivo dos alunos, são prova disso; o facto de os alunos terem afirmado, numa das últimas aulas do primeiro período, que tinham dito a uma outra professora que eu era a professora que mais trabalhava para eles, facto que foi comprovado por essa professora na reunião de final do primeiro período, sem que eu tivesse suscitado qualquer comentário da parte da mesma; o carinho com que me trataram no jantar de Natal, a forma atenciosa como se dirigiram a mim; a pronta disponibilidade demonstrada, especialmente pelo aluno A15, aquando da fotografia que tiramos juntos, no mesmo jantar; e ainda o facto de metade da turma ter tomado a iniciativa de me oferecer uma caixa de chocolates no último dia de aulas do primeiro período, que me deixou imensamente embaraçada, pois não esperava mesmo que isso alguma vez fosse acontecer.” (Diário de Ensino/Investigação, 3 de janeiro de 2009)

Esta opinião positiva foi-se mantendo, ao longo do ano. Não só por mim, mas também pelos alunos. O episódio seguinte refere-se ao momento em que entreguei aos alunos as cartas que lhes tinha escrito, juntamente com uma cópia do diário de aprendizagem.

“Hoje entreguei aos alunos as cartas e os diários que preparei para eles. Os alunos atrasaram-se na chegada à aula, pelo que os fui entregando a conta-gotas. No entanto, como não leram as cartas todos ao mesmo tempo, fui vendo as suas reacções à medida que as iam abrindo e lendo. Os alunos que mais se manifestaram foram o A7 e o A2, que expressaram grande satisfação pela leitura das mesmas. O A2 até afirmou que a iria ler novamente, tal era o seu contentamento e surpresa perante a mesma. A A12 e a A5 também mostraram contentamento, embora mais contido por parte da A12. O A10 também revelou satisfação e quis ainda ler a carta de outros colegas, como a do A3, achando graça ao facto de eu referir o Moreirense na carta do A3. A A4 e a A16 não se manifestaram e, na verdade, esse silêncio fez-me ficar um pouco triste, pois esperava alguma reacção, pelo menos da parte da A4. Esta apenas me perguntou se teria de fazer as reflexões em duplicado, no diário e no portefólio. Quanto ao A15, posso afirmar que também ficou muito feliz com a carta, afirmando mesmo que eu era a professora do seu coração. O A17 leu a carta mais tarde, com a ajuda do A2, e também reagiu bem à mesma. No final perguntei à turma se alguém tinha ficado magoado com alguma afirmação que tivesse feito, pois a minha atitude e eventuais críticas pretendiam ser positivas e construtivas, não tendo intenção de magoar ninguém. O A17 olhou para mim e riu-se, afirmando que as minhas críticas não o tinham magoado nada. Uma vez que ninguém se manifestou pela negativa, fiquei satisfeita com isso. Contudo, não posso afirmar categoricamente que todos ficaram contentes com a carta. Esperarei para ver se reagem por escrito e me manifestam os seus sentimentos, mais abertamente, pois oralmente é habitual responderem dois ou três; os outros calam-se e nem sempre sabemos se todos estão a pensar o mesmo.” (Diário de Ensino/Investigação, 20 de março de 2009)

### *Notas finais*

Perante o exposto, podemos verificar quão importante é o trabalho de tentar aproximar representações de alunos e professores, no sentido de encontrar pontos comuns que facilitem a compreensão mútua e encorajem e motivem os alunos a aprender. É fundamental existir uma aproximação de representações para que as relações entre as pessoas (neste caso, professora e alunos) e o trabalho que se leva a cabo entre elas se torne mais efetivo e mais produtivo. Como refere Rodrigues (2011) nas palavras citadas no início da secção, as imagens de si e dos outros são construções mentais, sujeitas a erro, e um dos trabalhos da docência será rever, continuamente, as representações dos alunos e dos professores. Na verdade, foi o que aconteceu ao longo desta experiência, na medida em que uma pedagogia diferenciada exige não só uma diversificação das atividades didáticas em função de interesses e necessidades dos alunos (cf. Meirieu, 1997; Tomlison, 2002), mas também, e este é um aspeto que me parece central, “a diferenciação das relações e das intervenções em resposta à diversidade das maneiras de ser e das condutas” (Perrenoud, 2001: 87).

#### **4.1.2. Atitudes e experiências de aprendizagem**

Um outro aspeto que determina a forma como aprendemos são as experiências anteriores de aprendizagem. Uma das alunas entrevistadas fala das suas experiências anteriores de aprendizagem da língua inglesa, referindo a grande diferença existente entre a turma que frequentou até ao nono ano e a turma em que atualmente se encontra, a primeira vista com olhos positivos e a segunda à luz de experiências negativas. Todos os aspetos que refere estão relacionados com a atitude dos alunos perante a aprendizagem, salientando a importância que o ambiente criado na turma pelos alunos, a sua personalidade, o seu modo de ser e de agir, como sendo fatores extremamente importantes para determinar a nossa atitude perante a aprendizagem. O seu testemunho permite-nos ainda constatar a influência que os nossos pares podem ter sobre nós e a forma como encaramos a aprendizagem, quer positiva, quer negativamente (cf.

Amado e Freire, 2009). Ainda que os alunos possam desejar ter uma atitude diferente perante a aprendizagem, os pares podem influenciar a sua forma de agir e de ser, pelo menos na escola, na sua presença. As representações desta aluna sobre a aprendizagem eram, inicialmente, totalmente diferentes das dos seus colegas, ou pelo menos de alguns deles, já que ela não faz distinções quando se refere aos seus colegas. Os comentários da aluna mostram-nos como ela própria cria estereótipos acerca dos colegas da turma.

**Prof:** Hmm, ok... comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor?

**A1:** Sim, por exemplo em relação ao nono ano, eu devo dizer que a maioria das coisas que eu sei de Inglês neste momento, e mesmo quando entrei para a turma, deveu-se à minha professora do nono ano. Eu não sabia nada, tinha negativas e negativas baixas e acho que o estilo dela era totalmente diferente do da stora.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A1:** Eu senti um bocado essa diferença, mas também não desgostei do seu método, só que era diferente e eu se calhar também estava com outra disponibilidade. Eu no nono ano...

**Prof:** No nono ou agora?

**A1:** Eu no nono era mais aplicada.

**Prof:** E porquê?

**A1:** Porque acho que sentia que estava numa turma com pessoas que eu já conhecia há muitos anos. Depois quando entrei nesta turma foi um choque... grande, porque não era aquilo que eu queria seguir originalmente. Ao início não era aquilo que eu queria seguir, e depois encontrei pessoas totalmente diferentes de mim e... e isso afetou-me um bocado. Também eram pessoas totalmente diferentes daquilo que eu estava habituada... as pessoas com quem eu tinha tido nos últimos três anos eram pessoas que se empenhavam, que se calhar competiam umas com as outras para ter bons resultados e na nossa turma não era tanto assim, era mais quem se desleixava mais se calhar...

**Prof:** Era quem tinha... era mais bem sucedido entre os colegas.

**A1:** Exato. Por vezes era assim e quem se calhar tinha melhores notas e depois era ah... inventavam desculpas. Se calhar o fracasso deles... tentavam arranjar desculpas, como quem, ah, eu sou o maior, eu não estudo e mesmo assim passo. E eu não estava habituada a isso, eu estava habituada a que as pessoas estudassem minimamente e estivessem atentas nas aulas. E que tentassem ajudar o professor a comunicar e foi muito diferente e desleixei-me muito.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Um outro aluno entrevistado refere as suas experiências de aprendizagem, entendendo que habitualmente é melhor trabalhar sozinho do que acompanhado,

pois tem consciência de que a companhia o desconcentra, e não é isso que pretende na sala de aula.

**Prof:** Mas...mas na aula hmm... sentavas-te muito sozinho, muitas vezes.

**A6:** Porque eu tenho, digamos, uma filosofia de vida que é, quando é para trabalhar, é para trabalhar, quando é para conviver, convive-se.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Podemos fazer as duas coisas, pode-se, sim senhor, mas eu prefiro restringir para rentabilizar o meu trabalho.

**Prof:** Ok. Estás melhor sozinho.

**A6:** Exacto. Uma pessoa está mais concentrada, já, em certa parte está mais relaxada também, e vou fazer isto, vou acabar isto, depois, convivo, depois.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de dezembro de 2009)

O mesmo aluno reflete ainda sobre as experiências de aprendizagem dos alunos, em geral, que vão mais no sentido de um ensino mais tradicional, no qual não se tem, por hábito, refletir sobre a aprendizagem.

**Prof:** Ok. Hmm... No questionário... neste questionário que preenchestes no final do ano, não sei se vai ser estranho para ti ou não, foste o único aluno que referiu ter sentido, ao longo do ano, que estava a participar num projeto de investigação. O que é que te fez sentir isso?

**A6:** Porque eu, eu tenho – isto vem da educação – eu sempre fui desconfiado das coisas e eu, certa parte, certos pormenores que a stora deu, sim, pequenas coisas mesmo, eu senti algo diferente e eu, isto não parece ensino normal, tem algo mais. Eu sabia...

**Prof:** Mas eu tinha-vos dito que estávamos... que eu estava a trabalhar num projecto.

**A6:** Sim, também, depois a stora disse isso.

**Prof:** Mas isso foi logo no princípio do ano...

**A6:** Também disse isso, e eu, ora, dois mais dois são quatro.

**Prof:** Mas o saber é uma coisa, mas sentiste isso por causa de algumas coisas que eu fui fazendo ao longo do ano?

**A6:** Também, mas quando a stora... ao princípio disse isso...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Não foi? Mas a princípio, como quem diz, uma, duas semanas depois. Nós...

**Prof:** De começarmos o período.

**A6:** De começarmos o período.

**Prof:** Sim.

**A6:** E já aí a stora fazia perguntas, porquê isto, porquê aquilo.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** E parecendo que não, não é... não é que um stor não faça isso, mas...

**Prof:** Não é o habitual.

**A6:** Não é... exatamente. Não é, entre aspas, o habitual.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de dezembro de 2009)

Esta habituação dos alunos a um sistema de ensino mais tradicional, mais centrado na figura do professor, no qual a interação entre os alunos e o professor é, de certa forma, reduzida, não permitindo aos alunos envolverem-se na tomada de decisões sobre a sua aprendizagem, faz com que o mesmo aluno tenha dúvidas relativamente à capacidade de adaptação dos alunos a este modelo de aprendizagem. No entanto, o próprio afirma que um dia gostaria de ver o seu resultado, afirmando que, para se pôr em prática este método, a escola, os professores e os alunos teriam de ser diferentes. Concorde ainda que seria importante que os alunos fossem confrontados com este método desde cedo.

**Prof:** Hmm, hmm. E então aprendes melhor com este método que com o mais tradicional, em que não tens hipótese de escolha.

**A6:** Eu... como é que hei-de dizer... eu aprendo bem com os dois, atenção, mas se preferia este, ah, isso era capaz de preferir.

**Prof:** O que é que queres dizer com em certa parte?

**A6:** Em certa parte porque, lá está, uma pessoa está habituada ao método tradicional, e isso parecendo que não... eu já, pronto, eu já lidei com isto, agora estou a pensar é em toda a comunidade escolar. Será que eles se vão adaptar tão bem como eu?

**Prof:** Hmm, hmm... Se tivessem desde cedo...

**A6:** Exatamente. Se tivessem desde cedo, não custava tanto.

**Prof:** Era uma coisa normal.

**A6:** Exato. Já lidava com isso, já fazia testes com isso, pronto, já remodelava a situação do professor, aluno, escola.

**Prof:** Era tudo diferente.

**A6:** Era, era diferente.

**Prof:** Hmm, hmm. Ok.

**A6:** Mas espero bem que um dia deça... deça para ver o resultado final.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de dezembro de 2009)

Uma outra aluna, a A1, refere ainda a questão da personalidade como um fator que exerce influência, de forma significativa, na forma como os alunos se

comportam e encaram a aprendizagem. Também aponta questões de organização, e ainda questões relativas ao descontentamento com o facto de terem sido colocados num curso que não desejavam como sendo imensamente preocupantes e desestabilizadoras para os alunos, que afetam a forma como os mesmos encaram a aprendizagem.

**Prof:** Hmm... hmm... ok. Hmm... E quanto ao papel dos alunos, encontras diferenças? O que é que se espera dos alunos que tenham que preparar as suas aulas? A forma como eles têm de se comportar é igual do que se for numa aula em que o professor está somente a transmitir conhecimentos?

**A1:** Não, não, é diferente, porque se calhar eles podem... deveriam pelo menos estar mais contentes por serem eles a decidir o que estão a fazer, porque estão a ser autónomos a decidir o que querem fazer e fazem o que acham que é melhor e que vão gostar mais. A princípio devia ser mais entusiasmante, os alunos deviam cooperar mais e tudo isso. Já quando é o professor que está a dar aula só a falar nós temos de nos cingir ao que ele está a dizer.

**Prof:** Hmm... hmm... Mas porque achas que não foi mais... que os alunos não se interessaram mais?

**A1:** Não interessaram mais porque faz parte da personalidade. Porque nós entramos neste curso a maioria contrariados.

**Prof:** Não foi a vossa opção...

**A1:** De noventa por cento seguramente da turma não era isto que queriam. E depois a desorganização do curso... hmm... contribuiu muito para que...

**Prof:** Vocês ficassem mais desmotivados...

**A1:** Mais desmotivados, mais rebeldes, por vezes até um bocadinho rudes...

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Esta questão da rebeldia era já evidente ainda no primeiro período, quando os alunos visionavam um filme e foram questionados acerca da personagem com a qual mais se identificam.

“Ao questionar as raparigas relativamente à personagem com a qual mais se identificavam, a maioria afirmou que essa personagem era a Jules, penso que pelo facto de ser uma personagem rebelde, obstinada, que luta pelo que quer e que sabe o que quer.” (Diário de Ensino / Investigação, 1 de outubro de 2008)

### *Notas finais*

Muitos aspetos se conjugaram para que esta experiência seguisse determinado caminho, e entre eles as questões das atitudes, representações e experiências de aprendizagem tiveram certamente influência na experiência que



realizei nesta turma, com estes alunos, assim como teria com quaisquer outros, dado que estes aspetos inevitavelmente influenciam a forma como os alunos encaram os métodos de ensino dos professores, quaisquer que eles sejam. Após a experiência, no final do meu diário, faço uma reflexão sobre a aprendizagem, tendo por base citações da obra de Tomlison e Allan (2002). Aí é possível verificar algum descontentamento com as atitudes de determinados alunos da turma, que eu entendo que nunca se sentiram como fazendo parte do que Tomlison e Allan apelidam de comunidades genuínas de respeito e aprendizagem, que é algo que todos nós, professores, devemos tentar alcançar; que os nossos alunos construam, com o nosso apoio, essas comunidades genuínas de respeito e aprendizagem, verdadeiramente empenhadas na construção do conhecimento e que esse conhecimento seja sentido por esses alunos como algo que se orgulham de ter conquistado, pois faz deles aquilo que eles são e serão, no futuro.

“Numa obra intitulada “Liderar projectos de diferenciação pedagógica”, Tomlison e Allan (2002: 35) referem que os “professores e outros adultos precisam de ajudar os alunos a aceitar a responsabilidade pelo seu próprio crescimento e progresso”, que “os indivíduos e a sociedade beneficiam quando as escolas e turmas são comunidades genuínas de respeito e aprendizagem”. Parece-me que nesta turma houve, certamente, alunos que não encararam a sala de aula como um local de respeito e aprendizagem genuína em muitos momentos ao longo de todo o ano. E muito embora a sua atitude na mesma e perante a aprendizagem tenha sofrido modificações positivas, em certos aspectos essas modificações não foram o suficiente ao ponto de poderem ser consideradas genuínas. Talvez a falta de uma genuína coordenação de actuação ao nível dos professores do Conselho de Turma, e ainda a diversidade de valores e de actuação ao nível de todos os intervenientes no processo educativo tenha também dificultado a criação deste sentimento de comunidade genuína de respeito e aprendizagem.” (Diário de Ensino / Investigação, 28 de outubro de 2009)

Apesar desta reflexão, o sentimento com que fico das atitudes e experiências de aprendizagem dos alunos, não é, de todo, negativo, na medida em que fiz, ao longo de todo o ano, pequenas conquistas que, passo a passo, foram construindo conquistas maiores que me deixaram um sentimento de que é possível fazer mais e muito mais se todos trabalharmos tendo estes objetivos em mente. Todos nós, professores, temos de acreditar que se agirmos de uma forma genuinamente concertada certamente modificaremos atitudes enraizadas nos alunos que os encaminham para uma aprendizagem descentrada deles próprios, do seu eu, e que por esse motivo nunca será apropriada por eles, nem interiorizada de forma significativa.

## **4.2. Diferenciação pedagógica e aprendizagem autodirigida**

Vieira (1998: 34) distingue dois tipos de pedagogia: a pedagogia da dependência e a pedagogia para a autonomia, sendo que a última é aquela através da qual o aluno aprende “a decidir, por si, o seu rumo na aprendizagem”, tornando-se assim capaz de fazer a gestão da sua aprendizagem. Na experiência desenvolvida, caminhou-se nesta direção, mas esse caminho revelou-se bastante complexo e exigente, requerendo imenso trabalho e persistência, até porque ele não depende unicamente do educador, mas também de fatores familiares e sociais, nos quais a nossa influência é inúmeras vezes reduzida.

Nesta secção procuro caracterizar a relação entre diferenciação, negociação, autodireção, autorregulação e desenvolvimento de competências linguísticas, evidenciando processos relativos ao envolvimento dos alunos na gestão da sua aprendizagem e implicações desses processos no meu papel.

### **4.2.1. Os planos de aprendizagem: negociação e autodireção**

Como sabemos se os nossos alunos se tornaram mais autónomos? Benson (2001: 185) afirma que embora não possamos observar a capacidade de controlar a sua aprendizagem diretamente, podemos observar o exercício desta capacidade em vários aspetos da aprendizagem. Por conseguinte, medir ganhos na autonomia envolve identificar comportamentos associados ao controlo dos processos de aprender e avaliar até que ponto os alunos o revelam. A título de exemplo, o autor apresenta quatro questões ilustrativas do que se pode verificar para avaliar a capacidade de autonomia dos alunos. Os alunos fazem e utilizam planos de aprendizagem? Participam na tomada de decisões na sala de aula? Refletem sobre a sua aprendizagem? Procedem a interações na língua-alvo?

Benson afirma que as evidências para estes comportamentos podem ser diretas ou indiretas. Por exemplo, um plano de aprendizagem escrito e um portefólio com os resultados da aprendizagem relacionados com o plano serão fontes de evidência direta da capacidade do aluno de planificar a aprendizagem. Uma afirmação de um aluno num questionário ou entrevista afirmando que planifica as atividades de aprendizagem antes de as levar a cabo, ou registos de

reflexão do professor sobre os comportamentos dos alunos, serão evidências indiretas. No presente estudo foi produzida evidência dos dois tipos.

A principal estratégia conducente a uma aprendizagem autodirigida passou pela definição de planos de aprendizagem autodeterminados. O momento da sua introdução foi algo conturbado, como relato no meu diário, quer pela novidade da tarefa, mas especialmente por fatores externos à aula, como a troca de uma sala de aula que me deixou repentinamente sem espaço para a minha.

“Estes últimos tempos foram bastante interessantes e motivadores, pois tive oportunidade de trabalhar com uma colega da escola, que está a desenvolver o seu projecto de mestrado. Em conjunto, preparámos os planos individuais e diários de trabalho para os alunos, pelo que foi uma experiência bastante enriquecedora. Tendo o plano pronto e dando hoje início ao módulo 6, pela primeira vez entreguei aos alunos os planos individuais de trabalho para eles preencherem com base na ficha informativa relativa ao módulo, que habitualmente os professores entregam aos alunos no início de cada módulo. Obviamente, trata-se de uma actividade que necessita de maior acompanhamento aos alunos, dado o facto de ser completamente diferente daquelas actividades às quais eles estão habituados. Inicialmente os alunos não se mostraram muito receptivos, possivelmente por não verem que benefícios podem advir deste tipo de trabalho. Para além disso, houve uma troca de salas e alguma confusão nesta troca, pelo que estivemos bastante tempo da aula sem sala, o que agitou os alunos. Quando finalmente encontrámos uma sala onde pudessemos ter a nossa aula, já os alunos não tinham motivação para realizar o que quer que fosse. Ainda assim tentei introduzir o módulo, especialmente porque desejava iniciá-lo na aula seguinte e as selecções que os alunos pudessem fazer iriam influenciar o trabalho a realizar. Não foi, no entanto, uma boa opção, pois tivemos de adiar a actividade para a próxima aula, dadas as dúvidas, por parte de alguns alunos, nomeadamente do A17, exigirem que se trate desse assunto com mais calma, num outro dia.” (Diário de Ensino/Investigação, 17 de novembro de 2008)

No que dizia respeito aos planos, os alunos tomavam decisões relativamente aos objetivos que pretendiam alcançar, aos conteúdos a aprender, às atividades a realizar, às formas de trabalho a pôr em prática assim como aos elementos a constar da sua avaliação. Este tipo de planificação foi iniciado no módulo 6 e prolongou-se até ao módulo 8, que terminou em finais de junho. Alguns aspetos estavam previamente definidos, especialmente algumas questões relativas à avaliação, visto que todos os alunos foram avaliados por testes, pela construção do Portefólio de Aprendizagem, pela componente cívica e ainda pela expressão e produção orais. Para além disso, inicialmente havia alguns aspetos que eu considereei essenciais à aprendizagem dos alunos, pelo que inclui esses aspetos no plano do módulo 6. Esses aspetos incluíam apenas determinados objetivos que pretendia que os alunos alcançassem, assim como conteúdos que esperaria que os alunos abordassem, nomeadamente relativos a determinadas

temáticas que eu considere nucleares para a aprendizagem dos alunos. Após esse preenchimento feito por mim, os alunos tinham oportunidade de acrescentar outros objetivos mais do seu interesse pessoal, assim como conteúdos – que ao nível dos domínios de referência, quer no que concerne aos tipos de texto a interpretar e a produzir; faziam ainda opções relativas a tipos de atividades a realizar e materiais a utilizar. Após essas escolhas feitas pelos alunos, cabia-me a mim, na generalidade, preparar os materiais, já que entendia que as atividades, inclusivamente as de língua, deviam estar relacionadas com as temáticas abordadas.

Numa entrada do meu diário, reflito sobre os problemas que as preparações das aulas pelos alunos geraram e sobre a forma como os tentei resolver.

“A sua falta de experiência na concretização deste tipo de aulas, nas quais é dada oportunidade aos alunos de escolher o que querem fazer e com quem querem trabalhar, fez com que os alunos fossem, na maioria dos casos, pelo caminho mais fácil, escolhendo actividades que aparentemente lhes dão menos trabalho, mais agradáveis, como é o caso do visionamento de filmes. Aqueles alunos que não conseguiram encontrar filmes que lhes agradavam ficaram desmotivados, ao verem determinados grupos a visionar filmes e eles não. Diane Heacox (2006:105) afirma que as actividades diferenciadas devem ser atraentes e entusiasmantes para todos os alunos, pois se não o forem o(a) professor(a) corre o risco de fazer os alunos sentir que estão a ser tratados de forma diferente. À medida que fui vendo as reacções dos alunos às actividades por eles planeadas fui-me apercebendo um pouco deste facto, e permiti que os alunos alterassem o seu plano se o plano de outros colegas lhes parecesse mais motivador, mas a verdade é que, apesar disso, só apenas dois alunos é que decidiram alterar o seu plano para se juntarem a outro grupo – o A17 e a A5, embora esta apenas o tenha feito momentaneamente, para ver o que a colega A12 estava a fazer, tendo posteriormente decidido retomar o seu plano. Todos os outros alunos permaneceram no plano que haviam delineado, quer o tivessem cumprido, ou não. Tenho consciência que houve alunos que, à semelhança de outros, também desejavam ver um filme, mas não ficaram com pena de não visionar aquele que havia sido escolhido pelos colegas, pois esse não lhes interessava. Por outro lado, pode ser que ao verificarem que outros colegas conseguiram conceber um plano mais interessante que o seu, lhes dê motivação para, numa próxima vez, se empenharem mais na preparação de um plano suficientemente interessante e motivador.” (Diário de Ensino/Investigação, 6 de Fevereiro de 2009)

Um dos constrangimentos iniciais relativos a esta aprendizagem autodirigida, ao nível do preenchimento dos planos de aprendizagem autodirigidos, prendeu-se com a minha dificuldade em os monitorizar a todos e ajudar os alunos a melhorá-los, de modo a torná-los congruentes. Essa questão pareceu não preocupar a maioria dos alunos ao longo do ano, habitualmente pouco dados ao perfeccionismo ou a grandes preocupações com a qualidade do

seu trabalho. De qualquer modo, foi uma dificuldade que senti logo na primeira aplicação dos planos. Senão vejamos:

“Voltando a questões relativas à aula, e à aluna A4, quando entregar o Portefólio terei oportunidade de verificar se esta terminou mesmo o plano. De qualquer modo, é importante notar que não chegou a definir os objectivos do mesmo, ainda que eu desejasse que esse aspecto tivesse sido melhorado, mas as solicitações foram tantas à data da elaboração do plano que foi impossível conseguir que todos o melhorassem.” (Diário de Ensino/Investigação, 6 de fevereiro de 2009)

“No plano não delineou os objectivos e, mais uma vez, talvez por falta de experiência na preparação deste tipo de actividades, não tive tempo para conseguir que o A10 os incluísse lá e pensasse neles.” (Diário de Ensino/Investigação, 6 de fevereiro de 2009)

Talvez dado o facto do módulo 6 se ter iniciado imediatamente a seguir ao término do módulo 5 (como é habitual), e eu ter muitos testes e portefólios para corrigir e classificações para atribuir, não tive tempo suficiente para pensar numa solução para esta questão, no início do módulo 7. Assim, só mais tarde, aquando da preparação do plano para o módulo 8 é que me surgiu uma ideia que veio resolver este problema (ver exemplo no Anexo 4.2) e que abaixo relato:

“Para além disso, (...) apresentei aos alunos os seus planos individuais com sugestões de melhoramento dos mesmos, a vermelho, e ainda questões para os alunos responderem, referindo se concordam, ou não, com as minhas sugestões. Deste modo, pareceu-me facilitar o trabalho em sala de aula, ultrapassando a minha dificuldade em conversar individualmente com todos os alunos acerca dos seus planos. Obviamente exigiu mais trabalho extra, mas foi compensador, pois desta forma pude chegar a todos os alunos, no sentido em que todos tiveram oportunidade de ver os seus planos corrigidos e melhorados, numa negociação, digamos, indirecta, dado o facto de os alunos me responderem, por escrito, e não directamente, via oral, como acontecia anteriormente. Nos módulos anteriores tinha de esperar que cada aluno escrevesse as alterações e correcções perante a minha presença, o que se tornava, frustrante, no caso dos alunos com os quais não tinha tempo para conversar e sugerir alterações / melhoramentos. Para além disso, esta actividade deixava ainda o resto da turma bastante abandonada, sem actividades para realizar, dado tratar-se do início do módulo e não haver ainda actividades distribuídas para realizar. Contrariamente ao que aconteceu noutros planos, desta vez ninguém ficou com planos incompletos, ou incongruentes. Todos tiveram oportunidade de negociar comigo o seu plano. Foi um trabalho que me deu muita satisfação, dado ter encontrado uma solução para este problema.” (Diário de Ensino/Investigação, 18 de maio de 2009)

Para além disso, e relativamente à construção dos planos individuais de aprendizagem, neste mesmo módulo (módulo 8) decidi apresentar as opções de todos os alunos à turma, por meio do projetor multimédia, de modo a discutir perante toda a turma as opções de cada aluno, para que estes as pudessem alterar, se assim o desejassem.

“Na sexta-feira realizei uma actividade que me pareceu muito produtiva. Após o preenchimento do plano individual dos alunos para o módulo 8, decidi apresentar os resultados das suas opções no projector multimédia, confrontando-os com essas mesmas opções, de modo a que, ao visionar o panorama geral, pudessem decidir se gostariam de continuar com as opções já feitas, ou preferiam modificá-las, tendo consciência que as suas decisões afectariam o modo de trabalho, ou seja, a forma como se agrupariam para trabalhar durante o módulo. Este trabalho já foi feito anteriormente, nos módulos 6 e 7, mas não foi feito por toda a turma, em conjunto. Na altura distribuí, a cada aluno, em papel [ver Anexo 4.1], a ficha que mostrei, sexta-feira, a toda a turma, mas das duas vezes pareceu-me que um número significativo de alunos não lhe prestou muita atenção. Por essa razão, optei, desta vez, por apresentar uma única cópia à turma, por meio do projector, sendo qualquer alteração registada no momento, por cada aluno, na sua ficha individual de trabalho. Houve alunos, como foi o caso do A7, que decidiram fazer alterações ao seu plano, por verificarem que as suas opções não haviam sido seleccionadas por mais ninguém e, por isso, não desejavam realizar as actividades individualmente.” (Diário de Ensino/Investigação, 18 de maio de 2009)

O excerto acima transcrito permite-nos compreender parte do processo de negociação pedagógica que ocorreu ao longo do ano letivo ao nível da construção dos planos de aprendizagem. Ainda a este propósito, referiria uma afirmação de Vieira (1998: 57), que aborda precisamente a questão da flexibilidade necessária à tomada das decisões: “E é aí que podemos falar de ecletismo, ou flexibilidade de decisão e de acção, já que ao professor é conferida a responsabilidade de tomar as opções que julga, num dado momento, serem mais adequadas aos seus alunos, face aos constrangimentos situacionais em presença.”

As escolhas feitas pelos alunos ao longo dos módulos serão analisadas mais à frente neste capítulo, na secção 4.2.3.3, dado o facto de estarem diretamente relacionadas com o desenvolvimento de capacidades linguísticas.

Um aspeto a ter em conta no desenvolvimento da capacidade de autodireção dos alunos são as reflexões feitas pelos alunos nos seus planos. Contudo, nem todos as realizaram. Por exemplo, no módulo 6, dos dezoito alunos que prepararam o seu plano de módulo, apenas seis alunas escreveram uma reflexão final no mesmo. Ao ler estas seis reflexões senti que o espaço que lhes estava destinado tornava-se pequeno, pois se a aluna escrevesse mais um pouco já não haveria lugar para eu responder a essa reflexão com algum comentário. Na altura pensei numa solução para esta questão, mas tornou-se difícil encontrar mais espaço para a reflexão, sob pena de acrescentar mais uma página ao plano. Pensei então que se desejasse fazer algum comentário e não houvesse espaço poderia colar um *post-it* à página, e assim resolvi a questão.

Voltando à análise da reflexão feita pelas seis alunas, diria que quatro afirmaram que conseguiram cumprir globalmente o plano traçado, e duas tiveram opinião contrária. As razões apontadas pelas alunas para não o cumprir foram, no caso da aluna A13, a falta de material, e no caso da aluna A5, as dificuldades sentidas ao nível do vocabulário e a nível gramatical. Relativamente à aluna A13, é verdade que lhe faltou material, mas também é verdade que lhe faltou tempo para cumprir o seu plano. Não se pode dizer que a aluna pudesse dizer que tinha estado na aula sem atividades para realizar. No que concerne à aluna A5, também me pareceu que esta sentiu, de facto, dificuldades relativas ao vocabulário, acrescidas pelo facto da colega com a qual ela tinha preparado o seu plano não lhe ter dado qualquer tipo de apoio na realização do mesmo – como ela própria afirmou na entrevista que lhe fiz.

**A5:** O que não me agradou e porquê? Isso agora...

**Prof:** Não és obrigada a ter assim nada que não te agradasse. Lembras-te de alguma coisa?

**A5:** Às vezes, sei lá, do grupo que nós... que eu escolhia, às vezes tinha que trabalhar, digamos, sozinha, e isso...foi uma dificuldade, se calhar, foi uma dificuldade hmm... conseguir ultrapassar isso, mas consegui, hmm... fazer um trabalho sozinha, mas tentei alcan...

**Prof:** Mas porque é que às vezes tinhas de fazer sozinha?

**A5:** Quando... a A8...

**Prof:** Ah, quando trabalhaste com a A8. Não, porque ela não te apoiou...

**A5:** Sim.

**Prof:** Eu lembro-me que a A8 não...

**A5:** Não me apoiou o suficiente. Se calhar a culpa não foi toda dela, porque ... ela baldava-se... queria-se baldar muito, enquanto que eu tentava para me esforçar. Mas ao menos consegui... consegui...

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

Ao longo do ano, houve escolhas realizadas pelos alunos nos planos individuais de trabalho para os módulos que não tiveram concretização, não só por falta de tempo, mas por vezes também em virtude do ritmo de trabalho da turma, habitualmente um pouco lento, e ainda, em determinados casos, pela pouca colaboração entre os elementos dos grupos. Para além do mais, também é um facto que, ao contrário dos planos diários de trabalho, os planos de módulo não tiveram a utilidade que eu esperaria que tivessem, de início, por vários

motivos. Entre esses motivos estariam, principalmente, a variedade das escolhas dos alunos, em todos os sentidos, aliada a uma grande indisponibilidade para se ajustarem a diferentes grupos de trabalho, consoante as opções feitas e mediante as suas necessidades de aprendizagem. A partir do módulo 7 é evidente a influência dos grupos de trabalho nas escolhas dos alunos, que preferiam manter-se no seu grupo a fazerem opções primordialmente com base nos seus interesses e necessidades. A esse propósito, uma das alunas entrevistadas refere que os alunos não escolhiam aquilo que queriam, mas copiavam uns pelos outros, embora, a meu ver, esse facto não tenha acontecido de forma assim tão generalizada. Não obstante, também aí os alunos tiveram de negociar os seus planos dentro do grupo onde desejavam trabalhar, uma vez que essa foi a opção de um número razoável de alunos. Estas observações evidenciam algumas das dificuldades inerentes a uma pedagogia diferenciada, sobretudo em contextos onde a aprendizagem é um fenómeno individual mas também social, e quando se pretende, como era o caso, favorecer a aprendizagem cooperativa. Para além dos problemas acima apontados, nem sempre foi fácil gerir o tempo de modo que os planos fossem cumpridos. Por exemplo, a aluna A1 tinha proposto realizar um trabalho escrito sobre Tsunamis para avaliação, mas não o chegou a levar a cabo, assim como os exercícios de compreensão do texto, porque, de entre os textos por mim apresentados, não seleccionou um para ler sobre o assunto, de modo a que eu pudesse preparar atempadamente as atividades para esse texto. Aquando da avaliação deste primeiro plano de trabalho, a aluna apontou a falta de materiais como uma razão para não ter cumprido o seu plano, mas a verdade é que o ritmo lento que imprimiu à realização das restantes atividades, demoras com a requisição, na biblioteca, dos materiais para trabalhar e ainda problemas extracurriculares surgidos no decurso das atividades letivas impediram que a aluna terminasse o seu plano, contrariamente ao que seria de esperar, dado o facto de não ser um plano muito exigente, tendo em conta o facto de se tratar de uma aluna com determinadas competências linguísticas bastante desenvolvidas. Apesar disso, esta aluna escreveu, no seu portefólio relativamente a este módulo, uma reflexão onde agradece o material fornecido pela professora no módulo, afirmando que este ajudou imenso os alunos. Acrescenta ainda um *post scriptum*



ao texto para me dizer que a forma de preparação dos módulos é muito útil e ajuda os alunos a terem boas notas:

"I think that in that mould I could be more organized and in this way achieve all the objectives. But still I think I was good and in general I do the things right. In the next mould [module] I'm going to try get better for learn more and to be more successful.

Thank for all the material that the teacher give us because it helped us so much.

P.S. I think this way of module preparation its very useful and help us to get good marks."

(Reflexão da aluna A1 no portefólio, módulo 6)

Esta reflexão deixou-me bastante satisfeita e reagi à mesma, por escrito. Nesse texto que escrevo mostro essa satisfação e refiro ainda que o feedback dos alunos é importante para o professor saber se está no caminho certo. Este comentário, sendo obviamente verdadeiro, pretende ainda encorajar a aluna a expressar os seus sentimentos e pensamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem:

"I wish more students said and felt the same. When a student doesn't give his/her opinion, the teacher doesn't know if she/he's doing the right thing."

(feedback à reflexão da aluna A1)

Após a escrita desta reflexão, a aluna escreveu mais uma reflexão, muito idêntica a esta, no módulo 7. No entanto, a verdade é que não fez mais reflexões escritas sobre a sua aprendizagem, tendo escrito apenas uma entrada no seu diário. No entanto, preocupou-se sempre em produzir os seus planos individuais e diários, demonstrando inclusivamente, em determinadas ocasiões, um comportamento proactivo. A título de exemplo, referiria que no módulo 7 eu havia solicitado aos alunos que preparassem dois planos diários para três aulas em cada plano, devendo o segundo ser apresentado ao final das três primeiras aulas, de modo a que os alunos pudessem encadear os dois planos mais facilmente. A verdade é que esta aluna apresentou, de imediato, os dois, feitos inteiramente por ela própria, ao contrário do que acontecia com outros colegas. Ela mesma afirma, na entrevista final que lhe fiz, que os alunos copiavam os planos uns pelos outros, o que se verificou nalguns casos.

Outros problemas que afetaram o cumprimento dos planos foram as dificuldades linguísticas dos alunos e a sua falta de motivação e envolvimento na aprendizagem. Por exemplo, os dois testemunhos que se seguem referem

alguma preguiça e falta de empenhamento na consecução do plano. No primeiro caso essa preguiça interferiu, como afirma a aluna, com o cumprimento do plano. Por outro lado, e apesar de considerar não se ter empenhado tanto como no módulo anterior, a aluna A16 afirma ter cumprido, de uma forma geral, o seu plano.

“Eu não consegui cumprir algumas das fichas fornecidas pela professora, pois, também tive alguma preguiça, e muitas das vezes sentia algumas dificuldades, em algum vocabulário. Daqui em diante tenho de melhorar o meu vocabulário.”  
(Reflexão da aluna A5 no plano individual do módulo 8)

“Em geral cumpri o plano traçado.  
Tive algumas dificuldades, porque não me empenhei como nos outros módulos.”  
(Reflexão da aluna A16 no plano individual do módulo 8)

Tenho de concordar com as afirmações da aluna A5. É natural que alguns dos materiais apresentados tivessem sido algo complexos para esta aluna, embora não a maioria deles. De qualquer modo, também é verdade que a aluna trabalhou em colaboração com outras quatro alunas, quase todas bastante empenhadas. Adicionalmente, poderia ainda afirmar que uma destas alunas tinha alguns conhecimentos de Inglês que lhe permitiram apoiar o trabalho do grupo, e ajudar em algumas das dificuldades manifestadas por esta aluna.

A questão dos materiais de aprendizagem na abordagem diferenciada merece algum destaque pela sua complexidade, já que o grau de receptividade dos alunos aos mesmos depende de vários fatores. Após a avaliação realizada pelos alunos sobre os primeiros planos de aula (ver Anexo 2.4), com base nas suas respostas, escrevi o seguinte sobre esta questão:

“Analisando estes resultados, parece-me pertinente inferir que a falta de tempo que os alunos apontam está talvez relacionada com a sua ausência às aulas, pois não me parece que qualquer aluno tivesse um plano demasiado ambicioso ao ponto de não poder ser concretizado. No que concerne à falta de materiais, esta poderá incluir os filmes que os alunos não descobriram, ou até actividades que não lhes proporcionei porque não estiveram presentes nas aulas ou porque implicavam uma selecção prévia que os alunos acabaram por não fazer. O que tenho consciência é que me esforcei tanto quanto me foi possível para que os alunos pudessem ter a possibilidade de concretizar o plano que traçaram, mas não sinto que estes tenham feito o mesmo de modo a conseguir realizá-lo na íntegra. Também me parece que embora os alunos tenham seleccionado determinados temas a estudar / aprofundar, não significa necessariamente que os materiais apresentados pela professora os motivem para trabalhar. À medida que reflecto sobre estes resultados não posso deixar de pensar que só porque os alunos seleccionaram, por exemplo, a temática “Tsunamis” no âmbito do subtema “catástrofes naturais”, isso não significa que os mesmos vão estar interessados em ler o texto que para eles selecionei sobre Tsunamis. Inúmeras vezes procuramos na Internet textos para estudarmos determinados assuntos e nem tudo o que foi escrito sobre o assunto nos atrai ao

ponto de o desejarmos ler. Depende do modo como o assunto foi abordado, de algum pormenor que nos atraia a atenção, enfim, depende de factores que nem sempre podemos controlar, pelo menos quando seleccionamos algo para os outros realizarem. Por esse motivo, parece-me pertinente afirmar que o ideal seria os alunos, eles próprios, seleccionarem os materiais com os quais gostariam de trabalhar na aula, especialmente aqueles alunos que têm mais dificuldade em se sentirem motivados para o trabalho a ser realizado na aula. Por outro lado, ao seleccionarmos determinados textos estamos também implicitamente a informar o professor que sentimos que somos capazes de o ler e de trabalhar sobre ele, o que nem sempre acontece quando a selecção é feita pelo(a) professor(a).” (Diário de Ensino / Investigação, 18 de fevereiro de 2009)

### *Notas finais*

Em suma, numa primeira análise que será complementada em análises posteriores, podemos dizer que o envolvimento dos alunos na elaboração de planos e reflexão sobre a consecução dos mesmos promoveu competências de autodireção (cf. Benson, 1997). A realização de escolhas implicou a consciencialização de necessidades, metas e formas de as alcançar, tendo tornado os alunos mais conscientes da sua responsabilidade na aprendizagem. Contudo, foram também observados problemas diversificados, em grande medida comuns aos relatados por Menezes (2009) e Teixeira (2011) em experiências que também se centraram na promoção de uma aprendizagem autodirigida, o que mostra que o caminho da diferenciação pedagógica é tão difícil quanto necessário. Concordando quer com Tomlison e Allan (2002: 29) quando afirmam que a diferenciação pedagógica “é uma outra maneira de pensar o processo de ensino-aprendizagem” e quer com com Meirieu (1997: 142) quando diz que a pedagogia diferenciada é uma dinâmica jamais acabada, há que sublinhar que ela implica um elevado grau de incerteza e de imprevisibilidade face a abordagens mais transmissivas, nomeadamente porque depende tanto do professor como dos alunos e das circunstâncias em que ambos interagem.

#### **4.2.2. Diferenciação e monitorização da aprendizagem**

Vieira (1998: 80) refere o seguinte sobre as estratégias metacognitivas, cognitivas e sociais ou socioafetivas:

“De acordo com a literatura, as estratégias metacognitivas são de aplicação ampla e funcionam como reguladoras da aprendizagem, incluindo, sobretudo, processos de

planificação, monitoração e avaliação; as estratégias cognitivas operam directamente sobre a informação recebida e implicam a análise, transformação ou síntese dessa informação, sendo por isso mais especificamente relacionadas com o conteúdo de aprendizagem; as estratégias sociais (ou socioafectivas) reportam-se principalmente aos processos de interacção, contribuindo indirectamente para a aprendizagem ao facilitar a criação de condições para que ela ocorra (...).”

Nos pontos seguintes, documentarei processos de desenvolvimento destas estratégias, com incidência na monitorização da aprendizagem enquanto mecanismo metacognitivo de autorregulação. Reportar-me-ei ao uso do portefólio, às cartas que dirigi aos alunos e ao diário de aprendizagem.

#### **4.2.2.1. O portefólio de aprendizagem**

O portefólio constituiu um instrumento privilegiado para recolher e documentar a informação, dado o facto de integrar diversas fontes, tais como o questionário inicial, o diário de aprendizagem, os planos de aprendizagem e os instrumentos de autoavaliação. Ele constituiu ainda, como nos diz Benson (2001: 158), uma fonte de evidência directa da capacidade de autonomia dos alunos.

Uma das estratégias iniciais para monitorização e avaliação do portefólio passou por fazer uma avaliação intermédia formativa do mesmo, com a maior celeridade possível, de modo a manter tão elevado quanto possível o grau de motivação dos alunos. Esta avaliação intermédia, tendo por base a ficha de autoavaliação do portefólio, pretendia monitorizar o trabalho dos alunos na sua construção, já que era a primeira vez que os alunos o construíam deste modo. Desse trabalho dou conta no meu diário de ensino / investigação, em mais do que um momento:

“Hoje dei uma olhadela aos dois únicos Portefólios entregues pelos alunos, um dos quais da A4, uma aluna muito empenhada, e das poucas que, no ano anterior, construiu o Dossiê com a regularidade desejada. Apesar de ter todo o material bem organizado, não seguiu a estrutura acordada na aula, que possivelmente já teria antes de termos decidido algo sobre o assunto, pelo que não consegui decidir-me se deveria chamar-lhe a atenção sobre essa organização, pois pareceu-me que poderia funcionar igualmente, permitindo ao aluno ter alguma liberdade na organização do Portefólio.

Quanto ao outro Portefólio, o da A14, ainda está um pouco incompleto, como ela já tinha afirmado, mas esta aluna demonstra alguma vontade de progredir, tendo inclusivamente incluído já uma página pessoal, que revela um pouco acerca dela e que dá prazer ler pela descoberta da própria aluna. Vê-se que foi algo construído pela própria aluna, que não seleccionou o texto em função do que agradaria ao professor ler, mas tendo em conta a pessoa que é, com determinados interesses e preocupações.” (Diário de Ensino/Investigação, 14 de outubro de 2008)

“Até ao momento, apenas a A1, a A4, a A5, o A6, a A12, a A13 e a A14 me entregaram o Portefólio para fazer uma avaliação formativa do mesmo, de modo a poder dar sugestões para os alunos o poderem melhorar. Em cada um deles tive a preocupação de escrever um texto com sugestões de melhoria do Portefólio, bem como de elogio pelos aspectos mais positivos do mesmo. Devolvi ainda o Portefólio na aula seguinte àquela em que os alunos me haviam entregado o mesmo, de modo a dar-lhes um feedback tão rápido quanto possível, e desse modo, os encorajar a continuar com esse trabalho.” (Diário de Ensino/Investigação, 22 de outubro de 2008).

No feedback escrito fornecido aos alunos, chamo a atenção para determinados aspetos em que estão a falhar, nomeadamente, o preenchimento da ficha de autorregulação relativa à componente cívica, a organização do portefólio, fichas entregues na sala de aula e ainda não resolvidas e aspetos relativos a exercícios de língua ainda não realizados – pelo menos não inteiramente. Para além disso, tento salientar a importância da leitura atenta dos itens constantes da ficha de autoavaliação do portefólio, que permitem ao aluno orientar o seu trabalho, de modo a abordar os itens presentes nela. É importante ainda salientar que os alunos que me entregaram o portefólio para uma avaliação intermédia fizeram-no com grandes intervalos de tempo entre eles, já que os primeiros entregaram o portefólio para essa avaliação formativa a três de outubro e os mais atrasados só o fizeram um mês depois. O meu objetivo ao permitir prazos tão alargados para ver os portefólios e dar orientações aos alunos foi o de conseguir que o maior número de alunos o fizessem. O conhecimento dos alunos desde o ano letivo anterior permitia-me estar consciente de que não podia esperar demais destes alunos e que ser rigorosa com prazos a cumprir não iria resolver nada, porque muitos alunos não se preocupariam com essa questão. Assim, consegui que mais alunos acabassem por aceder à solicitação por mim feita no sentido de os conduzir na realização dos seus portefólios. Aos alunos que seriam capazes de ler o meu texto em Inglês escrevi-o nessa língua e aos restantes escrevi as recomendações em português.

Seguem-se exemplos do tipo de feedback fornecido:

3rd November 2008

Dear A1,

This time I must say I'm very happy to see that you've been working so well. When I read the things you write I can really see you in them, and that always pleases a teacher, because that way the teacher knows and understands the

student better. And because the student actually does things, he / she also improves his / her abilities more.

Congratulations!!

Your teacher,

Ana Cristina Brandão

3rd October 2008

A6,

the best piece of advice I can give you now is:

try to fill in the self-assessment sheet concerning your Portfolio and you will see what needs to be done if you want to improve it.

Moreover, you can also ask some of your peers and take a look at their Portfolios, and that may also give you ideas as to how you can do it better.

Your teacher,

Ana Cristina Brandão

27/10/2008

A11,

Estou bastante satisfeita por ver o teu esforço para organizar o Portefólio. No entanto, alguns aspectos precisam de ser melhorados, nomeadamente:

- o preenchimento diário da ficha de autoavaliação da componente cívica;
- a auto-correcção dos exercícios relativamente aos quais foram fornecidas as soluções;
- algumas actividades que ficaram por realizar;

Para além disso, a leitura atenta da ficha de autoavaliação do Portefólio também permite ao aluno ficar com uma ideia relativamente aos aspectos que ainda não desenvolveu, ou deu menos atenção.

Espero que continues a trabalhar para que possas progredir e desenvolver as tuas capacidades.

A professora,

Ana Cristina Brandão

Esta avaliação formativa intermédia do portefólio ocorreu durante o módulo 5 (o primeiro módulo do ano letivo), dado o facto de os alunos estarem a construir o portefólio de Inglês pela primeira vez e eu desejar acompanhá-lo com mais regularidade, de modo a permitir-lhes melhor compreender o processo de construção do portefólio. Contudo, a partir do módulo 6 essa avaliação formativa

tornou-se muito complicada, dada a carga de trabalho que habitualmente envolve o acompanhamento dos portefólios dos alunos. De qualquer modo, o objetivo inicial estava cumprido e a partir daí esperava que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos aquando da construção do módulo 5, e os aprofundassem.

Ao longo dos módulos, preocupei-me em motivar os alunos para o desenvolvimento do portefólio de aprendizagem, e assim tentei encontrar sempre os pontos positivos do trabalho dos alunos, por muito pequenos que fossem, no sentido de os encorajar a desenvolver o portefólio de aprendizagem. Todos os pormenores mereceram atenção da minha parte nos comentários aos alunos, de modo a valorizar qualquer progresso e qualquer esforço demonstrado pelos mesmos:

- a realização das atividades propostas para a sala de aula;
- o facto de alguns alunos terem entregado o portefólio no módulo 5, já que nunca o tinham feito anteriormente, i.e., no ano letivo anterior, com o dossiê que se esperava que realizassem;
- a preocupação dos alunos em preencher a ficha de autoavaliação da componente cívica com consciência, o que nem sempre acontecia;
- a organização do portefólio, a sua divisão em diferentes secções, a sua apresentação;
- a entrega atempada do portefólio;
- o texto que determinados alunos escreveram sobre si próprios, revelando abertura da sua parte, pela disponibilidade de partilhar com a professora um pouco de si próprios;
- a minha satisfação pelas reflexões feitas pelos alunos no portefólio;
- a iniciativa revelada por alguns alunos, especialmente ao nível da realização de pesquisas.

Relativamente às alunas que revelaram uma evolução no seu trabalho e que se empenharam, de forma particularmente evidente, na realização do portefólio, fiz questão de lhes fazer ver que me apercebi dessa evolução e desse empenho e que estava muito satisfeita com os mesmos, por vezes centrando-me

em questões que tinham tido uma clara melhoria, outras vezes apenas com comentários gerais:

Estou muito satisfeita com o trabalho que realizaste para a construção do Portefólio de Aprendizagem. Espero que continues a progredir como até agora, já que essa progressão é notória.”

(Comentário da professora ao portefólio, módulo 5 da aluna A1)

“Parabéns pelo trabalho realizado!”

(Excerto do comentário da professora ao portefólio, módulo 6 das alunas A1 e A4)

“Estou muito contente com o Portefólio que realizaste, pois demonstra a tua preocupação em fazer um trabalho bem feito.”

(Excerto do comentário da professora ao portefólio, módulo 7 da aluna A1)

“estou muito contente com o Portefólio que realizaste, revelador do teu empenho durante o módulo. Penso que é evidente a tua progressão ao nível de aprendizagem da língua, e isso só me pode deixar feliz. Parabéns, mais uma vez.”

(Excerto do comentário da professora ao portefólio, módulo 7 da aluna A4)

“Queria dizer-te, antes de mais, que estou bastante satisfeita com o trabalho que realizaste ao longo do módulo. Penso que te esforçaste para que o trabalho da aula fosse realizado, o que te permitiu concluir o teu plano individual quase na íntegra.”

(Excerto do comentário da professora ao portefólio, módulo 7, da aluna A13.)

“No entanto, parece-me que te esforçaste bastante, quer na realização das actividades de sala de aula, quer nas reflexões escritas. Entendo ainda que te preocupaste em cumprir o teu plano individual de trabalho [plano de módulo], e isso deixa-me bastante contente. Parabéns!”

(Excerto do comentário da professora ao portefólio, módulo 8 da aluna A14)

Em uma ou outra ocasião, congratulo-me com o facto de os alunos demonstrarem sinceridade na sua autoavaliação relativamente ao incumprimento de determinados aspetos relativos ao seu trabalho, ao portefólio e às atitudes perante a aprendizagem:

“Queria, no entanto, referir que aprecio a tua honestidade, tanto na avaliação do trabalho que realizaste, como na avaliação das tuas atitudes perante a aprendizagem. É sempre bom admitir que não fizemos as coisas da melhor maneira. É um passo essencial para podermos progredir, se assim o desejarmos.”

(Excerto do comentário da professora ao portefólio do módulo 7 do aluno A10)

“Quero, no entanto, salientar a forma consciente e sincera como realizaste a autoavaliação do teu portefólio, o que demonstra a tua capacidade para fazeres uma avaliação real do teu trabalho, que é muito importante para poderes melhorar, se assim o desejares.”

(Excerto do comentário da professora ao portefólio do módulo 7 da aluna A16)



Noutras situações, manifesto a esperança de ver os alunos melhorarem o seu trabalho.

“Ficaria contente se pudesse ver melhorias no portefólio do módulo 8. E não esqueço a tua promessa de o melhorar.”

(Excerto do comentário da professora ao portefólio do módulo 7 do aluno A10)

“Espero que o próximo módulo te traga resultados mais satisfatórios, resultantes do facto de eventualmente seguires algumas das sugestões que te dei.” ☺

(Excerto do comentário da professora ao portefólio do módulo 7 da aluna A16)

Dos aspetos mais apontados como necessitando de ser melhorados, destacou-se a necessidade de maior iniciativa, por parte dos alunos, ao nível da aprendizagem, nomeadamente através de uma maior realização de trabalhos não obrigatórios, e de pesquisas, que lhes permitissem melhorar os seus conhecimentos linguísticos e ainda alargar os seus conhecimentos culturais relativamente aos temas tratados. Foi uma recomendação que atingiu praticamente todos os alunos, ao longo dos módulos, em maior ou menor grau, com apenas uma exceção: a aluna A4. Outras recomendações frequentes prenderam-se com:

- a necessidade de realização de atividades propostas para a sala de aula e a sua correção, que em determinadas situações deveria ter sido levado a cabo pelos alunos, mediante chave apresentada pela professora;
- os registos que se esperaria que os alunos fizessem na aula, e que, por vezes, não faziam;
- o preenchimento da ficha de autoavaliação diária da componente cívica que, como afirmei aos alunos, permitiria regular atitudes e comportamentos que punham em causa o progresso na aprendizagem da língua;
- a importância de escrever algo no seu diário sobre a sua aprendizagem da língua, que permitisse à professora ficar com uma ideia mais clara da forma como o aluno tinha encarado o trabalho ao longo do módulo;
- a necessidade de fazer uma reflexão escrita sobre o trabalho no portefólio;

- a importância de fazer uma reflexão final sobre a forma como o plano de módulo tinha sido levado a cabo;
- a necessidade de melhorar a organização do portefólio;
- a necessidade de preencher a ficha de autoavaliação do portefólio de forma mais cuidadosa.

Nas situações em que os alunos apresentam um portefólio muito aquém do desejável, ao invés de apresentar um comentário excessivamente negativo, optei, por vezes, por um comentário mais neutro, aconselhando os alunos a observar atentamente a minha avaliação do seu portefólio, ponto por ponto.

“Como podes ver, quer pela tua autoavaliação do Portefólio, quer pela avaliação da professora, há imenso a melhorar para que o Portefólio possa ser classificado com uma pontuação pelo menos razoável. Poderia fazer uma listagem de todos os itens em que podes melhorar, mas parece-me que o melhor mesmo será observares a pontuação atribuída a cada item e aí chegares às tuas próprias conclusões.”  
(Excerto do comentários da professora ao portefólio do aluno A10, no módulo 8)

Para além dos meus comentários ao trabalho realizado pelos alunos que foram desenvolvendo o portefólio, também se verificou que quatro alunas fizeram reflexões escritas nos seus portefólios, sobre o trabalho realizado nos mesmos, o que evidencia a sua iniciativa na monitorização da aprendizagem. Três destas alunas pertenciam ao mesmo grupo de trabalho e a quarta juntou-se a elas, em determinadas aulas, no módulo final, por se aperceber, penso eu, dos benefícios que poderia ter ao envolver-se com esse grupo de trabalho (um grupo coeso e motivado, com uma boa relação de amizade entre os seus elementos). Esta questão faz-me pensar que, para os adolescentes, os pares são importantes na influência que exercem sobre eles e o tipo de trabalho que realizam na sala de aula. Reconheço que também desempenhei o meu papel, o melhor que pude, na motivação destas alunas para a disciplina, mas também é preciso não esquecer a influência de umas sobre as outras, o seu trabalho conjunto, para alcançar melhores resultados.

Começando com a aluna A4, a verdade é que esta aluna só iniciou as suas reflexões escritas no final do módulo 7, embora nos restantes a aluna demonstrasse grande poder de reflexão sobre o seu trabalho, esforçando-se por construir um bom portefólio, dentro dos parâmetros de avaliação definidos, pelo

que obteve sempre boas classificações no mesmo. No final do módulo 7, a aluna decide fazer uma reflexão escrita, onde afirma:

“Tenho de melhorar o meu Portefólio em algumas coisas, como, por exemplo, fazer mais autocorreção dos trabalhos e realizar mais trabalhos que não são obrigatórios.”  
(Reflexão da aluna A4 no portefólio, módulo 7)

Esta autoavaliação foi muito conscienciosa, tendo originado um comentário meu revelador da minha satisfação perante a reflexão da aluna:

“Concordo com a autoavaliação que fazes do teu trabalho. Para além disso, a autoavaliação que realizaste deixa-me muito feliz, como professora, porque ela revela um sentido autocrítico bastante apurado e perspicácia, o que é uma grande qualidade, na minha opinião. Espero que, de alguma forma, tenha contribuído para o desenvolvimento desse espírito crítico. Para melhorarmos é essencial que sejamos capazes de identificar as nossas falhas.” (Comentários da professora à autoavaliação do portefólio do módulo 7 da aluna A4, a oito de maio de 2009)

Centrando-me um pouco na aluna A5, verifiquei, logo no módulo 5, que a mesma já evidenciava progresso na disciplina, pelo que já na avaliação desse módulo no portefólio lhe dei a entender esse facto, como as minhas palavras abaixo documentam:

“Estou satisfeita por ver a tua evolução desde que iniciámos o ano lectivo, e espero que continues a trabalhar para que possas progredir na disciplina.”  
(Excerto do comentário da professora ao portefólio do módulo 5 da aluna A5)

No módulo 6, a aluna A5 inicia a sua reflexão sobre o trabalho realizado no portefólio e admite a existência de alguma falta de organização, quer em termos de portefólio, quer pela ausência das fichas de trabalho distribuídas pela professora:

“Tentei esforçar-me mas não consegui evoluir muito, pois não tenho muitas das fichas que a professora entregou e o Portefólio podia estar melhor organizado.”  
(Reflexão da aluna A5 no portefólio, módulo 6)

A esta reflexão eu respondi, por um lado, que concordava que seria aconselhável maior organização do portefólio, mas, por outro lado, não me parecia que houvesse falta das referidas fichas. O que sucedia é que podiam ter sido realizadas de forma mais completa. Por fim, e à semelhança do que já tinha acontecido no módulo anterior, chamei ainda a atenção da aluna para a necessidade de uma maior iniciativa da sua parte.

Já no módulo seguinte, o teor dos seus comentários vai mais no sentido da necessidade de realizar mais reflexões. Assim, a aluna afirma:

“Tenho de avaliar o meu portefólio em relação aos seguintes aspetos: fazer mais autoavaliação das fichas realizadas, fazer mais reflexões, etc. De resto acho que até está legível.”

(Reflexão da aluna A5 no portefólio, módulo 7)

Os meus comentários permitem verificar que concordo com as suas afirmações, embora aponte outros aspetos que julgo que a aluna precisa melhorar, nomeadamente, a sua capacidade de autoavaliação do trabalho que realizou, que a aluna parece subvalorizar.

“Apesar de ter algumas falhas, queria referir que aprecio imenso o esforço que fizeste para organizar o Portefólio e fazer as reflexões no plano individual de trabalho [plano de módulo] e no Portefólio.

Também gostei de ver que, de um modo geral, o trabalho da aula foi sendo regularmente realizado, daí ter referido, na ficha de autoavaliação diária da componente cívica, que esse item não me parecia bem avaliado.

Espero, assim, e por tudo o que referi, ver melhorias no Portefólio do próximo módulo.” (Comentários da professora à autoavaliação do portefólio do módulo 7 da aluna A5, a 29 de junho de 2009)

No módulo 8, numa altura em que os alunos já denotavam algum cansaço, a mesma aluna escreve, a propósito do seu portefólio:

“O portefólio não está razoável, mas, dentro dos possíveis tentei esforçar-me para ter o portefólio bem organizado, e ter algumas informações acerca de tudo.”

(Reflexão da aluna A5 no portefólio, módulo 8)

Nesta fase, continua a notar-se alguma discrepância entre a autoavaliação que a aluna faz do seu portefólio e a que eu lhe faço do mesmo. A aluna continua a subvalorizar o seu trabalho e a minha avaliação vem colmatar esse aspeto. Na altura não respondi aos seus comentários por escrito, mas discuti com ela o portefólio oralmente.

A aluna seguinte, a A13, dedicou-se bastante à realização do portefólio no módulo 8 e talvez por isso tenha sido o único módulo no qual escreveu uma reflexão final sobre o seu trabalho. Neste módulo a aluna decidiu trabalhar sozinha, mas em determinados momentos integrou-se, como já referi, neste grupo de trabalho no qual as alunas verdadeiramente se apoiavam umas às outras. A reflexão da aluna A13 foi então a seguinte:

“Gostei muito de realizar este módulo e o portefólio.  
Acho que está bem organizado.  
Tentei fazer os melhores neste módulo. Penso que esteja completo.  
Penso que foi o módulo que mais tempo dediquei em relação aos outros. Acho que mereço uma boa nota.”  
(Reflexão da aluna A13 no portefólio, módulo 8)

Esta foi uma das duas alunas que abandonou a escola no final do ano, neste caso para ir trabalhar para o estrangeiro, para junto da família, de quem estava separada. O portefólio foi entregue por uma colega, que me informou da situação da aluna, razão pela qual não escrevi o merecido comentário ao trabalho desta aluna neste portefólio, muito merecedor, de facto. Não me admira, pois, a satisfação da aluna revelada através da reflexão por ela escrita. No meu diário também já tinha escrito sobre o trabalho desta aluna, indubitavelmente positivo. Gostaria, efetivamente, de lhe ter escrito o comentário que ela merecia ler, mas uma vez que a aluna não o iria ler, não havia sentido em fazê-lo. Ainda tentei contactá-la por correio eletrónico, mas não me respondeu. Quanto às colegas, quase todas afirmaram não ter forma de a contactar, exceto uma que afirmou conversar esporadicamente com ela por correio eletrónico. Ficou de lhe pedir para me contactar mas tal não chegou a acontecer, com muita pena minha, pois teria gostado imenso de poder ter a sua opinião no questionário final e também teria apreciado poder entrevistá-la.

Por fim, a aluna A14 faz reflexões escritas em todas as fichas de autoavaliação do portefólio, a partir do módulo 6:

“Em relação ao portefólio, tenho de fazer mais trabalhos não obrigatórios e mais pesquisas.” (Reflexão da aluna A14 na ficha de autoavaliação do portefólio, módulo 6)

A minha resposta prende-se com a comparação do trabalho do módulo 6 relativamente ao do módulo anterior. Para além disso, aponto questões relativas à iniciativa da aluna quanto à aprendizagem, elogiando as pesquisas que realizou e chamando-lhe a atenção para a necessidade de realizar mais trabalhos não obrigatórios. Na ficha de autoavaliação do trabalho do módulo 7, a aluna afirma o seguinte: “Devo realizar mais trabalhos não obrigatórios.” Para além disso, no próprio portefólio, numa página que aí insere, a aluna faz mais uma reflexão sobre o trabalho realizado, desta vez em Inglês. Essa reflexão foi por mim corrigida, mas apresento aqui a versão original da aluna, sem qualquer correção:

"The portfólio was useful for me and to help me to have more capacity to learn and speak English.

I have (that) improve my speak English, and I need to be make attention.

I like write texts about the thenses, I think (that) writing is very aproveitador and are way of learning."

(Reflexão da aluna A14, incluída no seu portefólio, módulo 7)

Na resposta que dou acerca do trabalho por ela realizado, entre outras questões, enfatizo a falta de reflexões escritas, particularmente no diário de aprendizagem da aluna, assim como a necessidade de realizar mais trabalhos de sua iniciativa:

"Queria dizer-te, antes de mais, que, na generalidade, o trabalho que realizaste ao longo do módulo foi bastante positivo. Penso que, de alguma forma, te esforçaste para que o trabalho fosse realizado, o que te permitiu concluir o teu plano individual quase na íntegra.

Gostaria, no entanto, que tivesses feito algumas reflexões escritas, nomeadamente no teu diário de aprendizagem, de modo a que eu pudesse ter uma ideia melhor da tua opinião relativamente ao trabalho realizado por ti neste módulo e à forma como o encaraste.

Faltam ainda no teu portefólio o plano diário de trabalho e duas fichas para realização em sala de aula, que, como afirmei, não constam do Portefólio.

Embora esteja bastante contente com a tua iniciativa ao nível das pesquisas e trabalhos não obrigatórios, gostaria que tivesses realizado mais trabalhos e ainda que as pesquisas fossem mais alargadas, o que permitiria melhorar mais o teu Inglês e ainda alargar os teus conhecimentos relativamente aos temas em questão.

Por tudo isto, espero que o próximo módulo te traga resultados ainda mais satisfatórios, resultantes do facto de eventualmente se seguirem algumas das sugestões que te dei.

Apesar de todos estes comentários (que pretendem ser construtivos, de modo a que futuramente possas fazer ainda melhor), quero reafirmar o meu contentamento com o trabalho que realizaste neste módulo. (Comentários da professora ao portefólio do módulo 7 da aluna A14, a 1 de junho de 2009)

Por fim, a aluna apresenta as seguintes anotações:

- Gostei deste módulo.
- Acho que são muitos módulos este ano;
- Tive algumas dificuldades na escrita;
- Acho que o Portefólio tá legível;
- Espero tirar boa nota.

No comentário que faço ao portefólio desta aluna, começo por referir alguns aspetos que considero menos positivos, alguns dos quais já constavam do comentário ao portefólio anterior, nomeadamente a falta de reflexões no diário de aprendizagem da aluna e, mais uma vez, a necessidade de uma maior realização de trabalhos não obrigatórios que, em meu entender, teria permitido à aluna desenvolver mais as suas capacidades específicas da língua. Pela positiva,

continuo a referir a preocupação da aluna em cumprir o seu plano de módulo, afirmando ainda que me congratulo com essa preocupação.

Por fim, registo a reflexão de uma outra aluna, a A16, que, para além de uma reflexão que incluiu no seu diário, no final do ano, escreveu apenas uma reflexão, no módulo 6, dois módulos antes, com a ajuda da irmã (como ela refere), na qual demonstra o seu desapeço pelas aulas de Inglês. Na altura fiz comentários às suas afirmações, mas não obtive mais resposta escrita da sua parte. No entanto, após a leitura dos meus comentários, obtive uma reação mais positiva da aluna relativamente à sua aprendizagem. O quadro que se segue à reflexão da aluna dá acesso aos comentários que fiz ao que a aluna foi escrevendo, no texto que redigiu (ver Quadro 3).

Hi, my name is [A16], I have sixteen years old and I live in ....  
 I'm here because I don't like English and dislike the way that my teacher gives her class.  
 I would like to say that in my opinion my teacher doesn't care about me she doesn't care about what I know and don't know.  
 I say this because she gives me a lot of worksheets which I can't resolve.  
 I like my teacher as an ordinary person, not as an English teacher.  
 As my teacher of English I think she should gave less worksheets.  
 I also think that my teacher should change the way she give classes to my class.  
 If she doesn't change, she won't have good marks, because the class aren't interested and don't pay attention to the class or the teacher.  
 P.S: my sister help me on this text  
 (Reflexão da aluna A16 incluída no portefólio, módulo 6)

Texto da aluna	Comentário da professora
I'm here because I don't like English	You're not here because you don't like English! That is not the real reason.
she doesn't care about what I know and don't know.	Really? I think about you when I'm not in class and I also think you're distant and do not communicate much with me.
I say this because she gives me a lot of worksheets which I can't resolve.	Can you tell me why you can't resolve them?
I also think that my teacher should change the way she give classes to my class.	Can you give suggestions?
my sister help me on this text	I appreciate your honesty. It's ok.

Quadro 3 - Comentários ao texto de uma aluna

Para além de reagir aos comentários reflexivos dos alunos, também fui respondendo a perguntas que faziam nos textos que redigiam. É uma forma de

fazer os alunos sentir que estou com eles, que me preocupo com os seus sentimentos, ainda que por vezes eles possam pensar que isso não acontece. Segue-se um exemplo:

“(…) Because all of this I think is very complicate to be adolescent. And you think the same?”

(Questão feita pela aluna A1 no final de um texto que escreveu sobre a adolescência e que inseriu no portefólio do módulo 5)

A minha resposta revela a minha grande satisfação perante a leitura do texto que a aluna A1 escreveu sobre os problemas da adolescência, sobre o que significa ser um adolescente:

“Yes, I think so. I also think that your writing, your attitudes, in general, reveal a very beautiful teenager who is trying to find her place in this complicated world that we live in. I would also like to say that reading such a beautiful account of a person's thoughts makes me proud of being a teacher because it makes me feel that my actions and attitudes will make a difference in your life, whether now or in the future.”

No questionário final apresentado aos alunos para a avaliação da experiência, as suas respostas (ver Anexo 2.5), revelando os seus sentimentos relativamente a uma série de aspetos concernentes à sua aprendizagem, mostram que os alunos apreciaram aqueles aspetos que lhes permitiram desenvolver a sua capacidade de condução da sua aprendizagem. A esse facto refiro-me no meu diário de ensino de ensino/Investigação, quando procedo à análise das respostas do questionário:

“A constatação do gosto dos alunos pelas actividades em questão é extremamente gratificante para mim, como professora, fazendo-me sentir que o meu trabalho vale a pena, porque apesar de todas as dificuldades e obstáculos com que deparei, é apreciado positivamente pelos alunos” (Diário de Ensino / Investigação, 7 de setembro de 2009).

#### **4.2.2.2. As cartas aos alunos e o diário de aprendizagem**

Uma das estratégias que desenvolvi, em março de 2009, no sentido de facilitar aos alunos a monitorização da sua aprendizagem foi a da escrita de uma carta a cada um deles (Anexo 6), na tentativa de os motivar mais para a aprendizagem e, paralelamente, chamar-lhes a atenção para aspetos que entendia precisarem de ser melhorados. Por outro lado, tinha ainda intenção de lhes mostrar aquilo que sabia deles, como forma de lhes fazer ver que não me eram estranhos. Foi uma tentativa de criar uma maior aproximação entre mim e



os alunos que julgo que resultou, efetivamente, embora possa não ter dado os frutos desejados, pelo menos em parte da turma, relativamente a um maior envolvimento seu na aprendizagem da língua. Nessas cartas procuro evidenciar os seus traços de personalidade, as suas atitudes e a forma como, em meu entender, essas atitudes e características afetam a sua aprendizagem da língua estrangeira.

**Dear A2,**

**What do I want to tell you?**

**Once you said** that you are patient, and that statement made me start seeing you from a different perspective, and, in a way, it also made me understand your attitudes a little bit more.

**I agree** that, up to a certain extent, you are patient, but, at the same time, you can be very impatient too, and that often affects your learning of the language.

**Dear A3,**

**What do I want to tell you?**

**You say** that you are impatient, irresponsible and playful.

**I tend to agree** that you are playful, but I also think that sometimes you show some responsibility.

(...)

**I would be happier** if you became more involved in class. Even though you have some difficulties regarding the English language, sometimes you show that you understand things, but that only happens when you really try to do them.

**Dear A7,**

**What do I want to tell you?**

**When you chose some adjectives to describe yourself, you used**, among other adjectives, sociable, patient, lazy, rebellious and generous.

**As I look at them I realize** that you know yourself quite well, because even if I don't have evidence of all of them, I can imagine you having these characteristics. I also think that, under certain circumstances, you can also be a bit shy. Am I right?

(...)

**Last year** you were really distant and hardly ever said anything in class. This year I find you more sociable, and therefore more willing to talk to your colleagues. However, the subjects you discuss with them hardly ever have anything to do with the lesson's subject, which is a pity, because if you cooperated with them, you would learn more and you could help them learn English too.

**I would be happier** if you got more involved in class. Even though you don't have many difficulties regarding the English language, you can always improve your abilities and your knowledge of this language.

**Dear A10,**

**What do I want to tell you?**

**You say** that you are patient and quiet.

**I tend to agree** that you are patient and quiet, but I also think that sometimes you are too quiet and could try to get more involved in the English lessons. Lately you've also shown some willingness to work with one of your colleagues, and I hope that cooperation may come true.

(...)

**Lately** you've been more open, but not in a way that will help you learn English more; I hope your attitude in class may change so that you can learn English more.

**Dear A14,**

**What do I want to tell you?**

**You say** that you are, among other things, playful, sociable, vain, rebellious and amusing.

**I tend to agree** that you are playful and sociable, which is a good thing, if you do not exaggerate. This year you've been more attentive in class, though you were more focussed on our lessons during module five.

**Dear A15,**

**What do I want to tell you?**

**When you chose some adjectives to describe yourself, you used**, among other things, domineering, playful, sociable, funny, rebellious and irresponsible.

**I think** you have described yourself quite well. However, I also believe that you probably are a bit insecure because you don't seem to trust your ability to do things, and sometimes you probably don't believe that you can do them, so you don't really make as much of an effort to do things on your own as you should.

Nas mesmas cartas também elogio atitudes, comportamentos e traços de personalidade que considero favorecerem a aprendizagem, no sentido de realizar um reforço positivo dos mesmos. Não chega chamar a atenção para o que entendemos que necessita ser melhorado. Também é importante elogiar o aluno que corresponde às nossas expectativas, pois esse elogio pode aumentar a sua motivação para continuar a fazer bem e ter ainda mais vontade de melhorar.

**Dear A1,**

**What do I think about you?**

**I think** that you are an honest and truthful girl, very determined and persevering. You are usually willing to do the tasks assigned in class and usually get personally involved in a way that makes me really proud of my work.

(...)

**I also want to say** that, since last year, I think you have grown as a person, and that I feel you are a bit more mature now. You also seem a bit more optimistic, which is a good thing.

**I appreciate** the kind of work you do and I believe that your English is really improving, which makes me happy. I suppose it has been your constant persistence and involvement that has made you improve your language abilities more. I don't know if you feel that, but I sincerely hope you do.

**It's really good and rewarding** to have someone like you as a student.

**Dear A4,**

**I think** that you are an honest and truthful girl, very determined and persevering. Before module 6, you were usually willing to do most tasks assigned in class. During module six you were more distracted, and you did part of the work at home. This is not bad, but I hope you can be more attentive in class too, and participate more in the activities that have been assigned for the lesson.

**I also want to say** that, since last year, you seem a bit more optimistic, and happier too, which is a good thing.

**I appreciate** the kind of work you do and I think that your English is improving, which makes me happy. I suppose it has been your constant persistence and involvement that has made you improve your language abilities more. I hope you feel that too.

**Dear A13,**

**What do I want to tell you?**

**Among other things, you say** that you are sociable, generous, ambitious and responsible.

**I cannot really say** that when I think about you I see you as sociable because you seem such a quiet girl. However, responsible seems quite adequate to you. You usually try to get things done, and frequently do what is expected of you.

Apesar de ter apresentado cartas diferentes no que diz respeito às características da personalidade dos alunos e à sua atitude perante a aprendizagem, foi preocupação minha, em todas as cartas que escrevi, demonstrar uma atitude positiva, de modo a encorajar o aluno a mudar de atitude. Em termos de estratégias de monitorização e avaliação da aprendizagem, as mesmas cartas revelam ainda preocupação com outros aspetos, nomeadamente a pouca atenção dada por alguns alunos ao portefólio. Não posso dizer, no entanto, que tenha resultado, em termos de aprendizagem, com alguns alunos. Estes ganharam, de facto, maior estima e consideração por mim, mas não modificaram a sua atitude perante a aprendizagem.

**“I would also be happier** if you worried more about doing your Portfolio, partly because it would help you be more organized, and also because, if you don’t do it, your module mark will be quite affected, which is obviously a pity, considering you are a very gifted young man.” (Excerto da carta ao aluno A2)

Por outro lado, posso afirmar que houve quatro alunas que, ainda antes de lhes escrever esta carta, já haviam modificado a sua atitude, de forma significativa, em relação ao portefólio. Relativamente a este aspeto também fiz questão de deixar uma nota:

**“I was also happy** when you handed in your Portfolio of Module five, which was a pleasant surprise, because it was quite well organized and it showed the work you did in class to complete that module. I also appreciate your effort to improve your Portfolio of Module six.” (Excerto da carta à aluna A14)

As reações às cartas foram bastante positivas, como documenta o meu diário de ensino / investigação:

“Hoje entreguei aos alunos as cartas e os diários que preparei para eles. Os alunos atrasaram-se na chegada à aula, pelo que os fui entregando a conta gotas. No entanto, como não leram as cartas todos ao mesmo tempo, fui vendo as suas reacções à medida que as iam abrindo e lendo. Os alunos que mais se manifestaram foram o A7 e o A2, que expressaram grande satisfação pela leitura das mesmas. O A2 até afirmou que a iria ler novamente, tal era o seu contentamento e surpresa perante a mesma. A A5 e a A12 também mostraram contentamento, embora mais contido por parte da A12. O A10 também revelou satisfação e quis ainda ler a carta de outros colegas, como a do A3, achando graça

ao facto de eu referir o Moreirense na carta do A3. A A4 e a A16 não se manifestaram e, na verdade, esse silêncio fez-me ficar um pouco triste, pois esperava alguma reacção, pelo menos da parte da A4. Esta apenas me perguntou se teria de fazer as reflexões em duplicado, no diário e no portefólio. Quanto ao A15, posso afirmar que também ficou muito feliz com a carta, afirmando mesmo que eu era a professora do seu coração. O A17 leu a carta mais tarde, com a ajuda do A2, e também reagiu bem à mesma. No final perguntei à turma se alguém tinha ficado magoado com alguma afirmação que tivesse feito, pois a minha atitude e eventuais críticas pretendiam ser positivas e construtivas, não tendo intenção de magoar ninguém. O A17 olhou para mim e riu-se, afirmando que as minhas críticas não o tinham magoado nada. Uma vez que ninguém se manifestou pela negativa, fiquei satisfeita com isso. Contudo, não posso afirmar categoricamente que todos ficaram contentes com a carta. Esperarei para ver se reagem por escrito e me manifestam os seus sentimentos mais abertamente, pois oralmente é habitual responderem dois ou três; os outros calam-se e nem sempre sabemos se todos estão a pensar o mesmo. Uma nota para afirmar que faltaram alguns alunos, entre os quais a A1, o A6, a A8, a A11 e a A18. Terei de lhes entregar as cartas e os diários na próxima aula.” (Diário de Ensino/Investigação, 20 de março de 2009)

Para além disso, temos ainda a reacção escrita às cartas por parte de duas alunas, o que é pouco, mas dá-me bastante satisfação pelo teor das mesmas. Na primeira, a aluna revela vontade de estar mais atenta e de ser mais comunicativa:

“I want agldolece the teacher for the letter and I liked so much.  
For me foi one good experience very very cool wonderful, amusing and very enriquecedora.  
The images choose are very, very, very, very important for me. I liked so much kizomba.  
Since last year, I seem a bit more optimistic and very more happy.  
Foi very, very, very cool a attitude the teacher to make the letter for os seus pupils.  
The next module I want (that) to be more attentive and to more communicate.”  
(Resposta da aluna A4 à minha carta, feita no seu diário)

Uma outra aluna também comenta no seu diário os seus sentimentos relativamente à professora, ao seu trabalho e ao seu empenho. Nessa carta comenta ainda a ajuda que recebeu da professora para terminar os módulos. Esta aluna tinha realizado apenas um módulo no ano letivo anterior e neste ano, com muito esforço seu, foi capaz de concluir todos os módulos da disciplina. Neste seu texto, a aluna não faz referência à carta que lhe escrevi, mas foi escrito pouco tempo após ter recebido a carta, por isso é natural que os seus sentimentos tenham sido também influenciados pela sua leitura.

“Hello teacher!

This year I am more encouraged for the discipline of English. I think I'm more interested, because I think she helped me to understand better. I get all the modules this year. The teacher is one of our best teachers the our class is, therefore, none of our teachers are trying as much as you. We do thank all you do for us.

Lengths  
[A5]”

O diário de aprendizagem que propus aos alunos realizarem constituiu mais uma estratégia de reflexão metacognitiva que tinha como objetivo permitir aos alunos refletir sobre as suas experiências de aprendizagem da língua inglesa, de forma mais ou menos guiada, consoante as opções dos mesmos. De acordo com as orientações fornecidas, os alunos podiam optar por responder a questões, completar frases já iniciadas ou simplesmente escrever sobre o que desejassem, desde que estivesse relacionado com a sua aprendizagem da língua.

Foram, na verdade, somente cinco alunas que se envolveram nesta atividade. Foi introduzido durante o módulo 7 e prolongou-se até ao módulo 8, quando terminou o projeto. Os seus textos permitiram-me, principalmente, obter reações das alunas às cartas que lhes havia escrito e saber um pouco dos seus sentimentos relativamente a atividades realizadas e o que tinham aprendido com a atividade. A verdade, no entanto, é que não há grandes resultados que possam advir da implementação desta estratégia. Os motivos da pouca adesão à mesma podem ser vários. Em primeiro lugar, o visível cansaço dos alunos, já na altura em que o diário foi introduzido, em março do ano letivo em questão, muito embora ainda houvesse quatro meses de escola para estes alunos, já que as suas aulas de Inglês só terminariam no final de julho. Para além disso, os alunos já não tinham grande apetência para realizar reflexões escritas no portefólio, por isso era, de alguma forma, expectável que eles não fossem aderir de forma significativa à escrita do diário. Por fim, as dificuldades ao nível da escrita também terão contribuído para desmotivar muitos alunos para a sua realização, apesar de terem possibilidade de também utilizar a língua materna, caso não o conseguissem fazer totalmente na língua estrangeira.

Nos meus comentários aos registos, procuro encorajar os alunos a irem sempre um pouco mais além na sua aprendizagem, como os dois exemplos seguintes revelam:

Tuesday, 19th Mai 2009

Today I listen to the music Fast Car and I liked very much, because this music is beautiful we choose the words we don't understand.

We talk about one car driving very fast.

[A18]

(Texto escrito pela aluna A18 no módulo 8)

"The song is about much more than that. If you study it better, you will enjoy its message, I think.

P.S. It's a pity you pulled this sheet out of your diary. It would be so much better in it."

(Comentário ao texto da A18).

"Thursday, 19th Mai 2009

Today I reading and listening to music "fast car" in classe. I liked so much; this music is beautiful and romantic.

We talk about one car drive fast.

Someone vocabulary not understand. I liked so much the music "fast car".

(Texto escrito pela aluna A4 no módulo 8)

"If you try to understand the song better, you may like it even more. I'm glad you wrote this text about the song and that you gave your opinion on it."

(Comentário ao texto da A4).

Uma outra aluna, a A16, nunca escreveu no seu diário, a não ser para se despedir de mim e dizer o que pensava da escola, em geral, e do tipo de trabalho que desenvolveu ao longo do ano. Contudo, não fica claro o que a aluna pensa, realmente, acerca do trabalho realizado na disciplina de Inglês. O que ela evidencia é o excesso de trabalho, o cansaço, e a alegria de finalmente chegarem as férias:

I didn't like year because I worked a lot. I spent all year doing worksheets, and school stuffs for all subjects.

So I am tired and also happy for the end of this long year.

Finally I'm going home enjoying my holidays.

One more thing, the english teacher was nice to me and the rest of the class.

Well... these lasts times not to much... I'm talking about the school... very classes many hours.

P.S.: My sister (my beautiful sister), help me.

Good Holidays teachr.

[A16]

Todas estas alunas manifestavam bastantes dificuldades ao nível do seu desempenho na língua. Aqueles alunos que se sentiam mais à-vontade nas competências relativas à língua estrangeira ignoraram por completo o seu diário

de aprendizagem, contrariamente ao que seria talvez de esperar. Globalmente, podemos dizer que os alunos foram manifestando dificuldades ou resistências relativamente à escrita reflexiva, embora tivessem sido frequentes os momentos de reflexão metacognitiva oral no diálogo em sala de aula.

### *Notas finais*

Perante o exposto, parece ser importante referir que o portefólio, a preparação dos planos de aprendizagem e as reflexões, feitas pelos alunos ou por mim, contribuíram para desenvolver as suas capacidades de autodireção na sua aprendizagem e ainda a sua capacidade para negociar com a professora aspetos relativos à sua aprendizagem, de acordo com os seus estilos de aprendizagem, preferências e necessidades (cf. Meirieu, 1997; Roldão, 2005, 2008; Dewey 2007).

Estas tarefas mobilizaram estratégias metacognitivas mas também socioafetivas, permitindo aos alunos regular a sua aprendizagem de forma mais consciente. Parece claro que o recurso a estas estratégias variou bastante, dependendo dos alunos: das suas representações, personalidade, interesses e objetivos de aprendizagem. Como afirma Veiga Simão (2008: 133, 134), “[q]uando nos auto-avaliamos de forma pertinente, possuímos, um dos instrumentos essenciais para a aprendizagem. Nesta óptica, o aluno, ao acionar os seus processos meta-cognitivos e de autocontrolo, toma consciência dos erros, da maneira como se confronta com os obstáculos, regulando o seu processo de ensino-aprendizagem.”

Contudo, a regulação do processo de aprendizagem, essencial numa pedagogia diferenciada, não é fácil de promover e assume diferentes graus de aluno para aluno, como seria de esperar. No ponto seguinte, centro-me em aspetos particulares do desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, onde as diferenças individuais foram também muito evidentes.

#### 4.2.3. Desenvolvimento de competências linguísticas

Vieira (1998: 88) realça que os processos de aquisição linguística dependem, em larga medida, das estratégias cognitivas utilizadas, já que estes processos “implicam a interação – manipulação mental ou física – com o material a aprender”. A autora apresenta-nos uma citação de Candy (1988), que refere que o desenvolvimento da autonomia implica também uma componente epistemológica. No contexto do estudo, essa componente de construção do conhecimento diz respeito à aprendizagem da língua inglesa em termos dos domínios de referência e da produção e interpretação de texto (oral e escrito), ou ainda à aprendizagem da língua enquanto sistema gramatical.

“Frequently, autonomy in learning is equated with situational independence or ‘self-management’; that is, the ability to operate as a learner with minimal supervision or institutional support or affiliation. Although this is clearly an important aspect of student autonomy, it is only part of the story. All learning efforts concern some substantive content or other. (...) In short, nearly always, when we speak or write about student autonomy, a degree of expertise or subject-matter competence is also implied. (...) Thus it seems that autonomy has, in addition to its situational component, an epistemological or knowledge-based component as well.” (Candy, cit. por Vieira, 1988: 97)

Nesta secção da análise da experiência, documentarei atitudes evidenciadas pelos alunos em relação à aprendizagem da língua, as prioridades definidas inicialmente por estes e as opções feitas de módulo para módulo, bem como as suas representações relativamente ao desenvolvimento das suas capacidades linguísticas.

##### 4.2.3.1. Atitudes relativamente à aprendizagem da língua

Relativamente à turma estudada, cedo me apercebi da pouca vontade da generalidade dos alunos em aprender Inglês, sendo frequentemente a motivação externa o motor para o seu envolvimento, tal como a classificação, o desejo de terminar os módulos com positiva e a vontade de terminar o curso para ir trabalhar. A título de exemplo, referiria que, ainda no primeiro período e perante a minha sugestão de realizarmos um concurso no qual se canta canções em Karaoke, com papéis diferentes representados pelos alunos, entre os quais cantar, apresentar o programa, fazer parte do júri, do público, etc., as reações dos alunos não foram muito positivas. Ao invés, uma aluna sugeriu que se fizesse



apenas Karaoke, mas mais uma vez, vi vários rostos silenciosos perante esta sugestão, revelando pouca vontade de levar a cabo esta atividade. Quero ainda salientar o facto de uma aluna, a A12, declarar não haver necessidade de ensaiar o Karaoke, já que este acontecerá espontaneamente, aquando da sua realização. Esse comentário indicia a pouca preocupação, por parte desta aluna, em realizar as atividades com uma intencionalidade de aprendizagem, atitude que é habitual na grande maioria destes alunos.

“Mas nem tudo são rosas, pois pelos comentários da A12 nesta aula (a mesma que sugeriu a realização da actividade do Karaoke, porque, segundo ela, os alunos devem acolher este tipo de actividades se querem ter aulas diferentes), não é preciso ensaiar o karaoke, que a actividade acontecerá como tiver de acontecer, no momento da sua realização. Por este comentário, pelo do A17, e por outros que vou ouvindo nas aulas, torna-se evidente, mais uma vez, a pouca preocupação dos alunos em aprender. Daí a importância da criação de uma grelha de avaliação das prestações, e ainda a atribuição de prémios aos três melhores desempenhos, que poderão contribuir para motivar os alunos para aperfeiçoarem o seu desempenho antes do referido concurso. (...)”

Ao escrever estas palavras não posso deixar de pensar que estou a criar uma motivação externa aos alunos (um prémio) para eles desejarem ensaiar a sua canção e aperfeiçoarem a sua skill ‘oralidade’, ao invés de esperar que lhes surja uma motivação intrínseca, uma vontade interior de fazer as coisas com qualidade, de aproveitar ao máximo as aulas para aprender, para desenvolver as suas competências.” (Diário de Ensino/Investigação, 21 de outubro de 2008).

Na primeira das entrevistas realizadas a seis alunos, a propósito do apoio que os colegas lhe poderiam ter dado e nem sempre deram – como a aluna reconhece – a mesma afirma, como já vimos anteriormente, a falta de vontade dos alunos para aprender, comparando a maneira de ser dos seus colegas ao modo de agir do povo português, em seu entender, sem grandes ambições, sempre à procura da facilidade, de “apanhar a boleia” do trabalho dos outros.

**A1:** Eu acho que os objectivos das pessoas da nossa turma não eram tanto aprender, mas sim passar o ano para fazer o 12ºano e ir trabalhar. É esse o maior objectivo das pessoas da nossa turma, logo não tinham muita predisposição para trabalhar. É uma realidade.

(...)

**Prof:** E depois as pessoas não escolhiam aquilo que queriam, mas copiavam uns pelos outros.

**A1:** Era, mas isso é mesmo o facilitismo dos portugueses.

**Prof:** Não pensar muito sobre o assunto.

**A1:** É, é, deixa andar, não interessa...vamos fazer o que der...

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Um outro aluno tem uma visão semelhante da realidade, reveladora de uma turma na qual a generalidade dos alunos tem pouca vontade de aprender e de trabalhar:

**A2:** Stora, esta turma não me motiva a fazer nada.

**Prof:** É só mesmo por causa da turma?

**A2:** É, é deixar andar. É tipo portuguesa. Deixar andar...

**Prof:** Mas tens alguma pena disso ou acabaste por te adaptar à turma e...

**A2:** Tenho alguma pena disso. Se soubesse, hoje não vinha para esta turma. Nem morto.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Relativamente ao trabalho da aula, no meu diário começo por me referir, a propósito de uma aula planificada pelos alunos no módulo 8, intitulado *O Mundo do Trabalho*, à minha preocupação em preparar materiais relacionados com o mundo do trabalho do curso em questão. Nesta entrada do diário revelo as minhas preocupações com o desenvolvimento das diferentes capacidades linguísticas, concernentes quer à interpretação, quer à produção de texto, oral e escrito. Também nos podemos aperceber da minha preocupação em preparar atividades dentro das escolhas realizadas pelos alunos, mas desenvolvendo as capacidades por eles seleccionadas para a aula em questão.

“Preocupe-me ainda que esse material estivesse, sempre que possível, relacionado com a área de estudo dos alunos (Cozinha e Pastelaria) e ainda que fosse um material autêntico. Os alunos realizaram actividades diversificadas, dependendo das suas escolhas. Deste modo, alguns alunos leram dois anúncios, retirados de páginas da Internet, anúncios esses que pediam um “sous chef”. Em seguida, os alunos escreveram um *curriculum vitae* para enviar por e-mail, caso desejassem concorrer a esse trabalho. Outro grupo, muito interessado na audição de músicas, dedicou-se a estudar a letra de uma música que eu havia seleccionado (a pedido das mesmas alunas) e a realizar uma actividade de escrita de texto livre, dando a sua opinião sobre a música ou escrevendo um resumo sobre a mesma. A referida música estava também relacionada com o tema do mundo do trabalho, embora não com a área de estudo dos alunos. No entanto, já havia discutido esta questão com o grupo – que caso desejassem ouvir músicas dentro desta temática teriam de tratar o tema do trabalho um pouco noutra perspectiva e o grupo tinha manifestado interesse em manter esse tipo de abordagem e actividades. De qualquer modo, não nos podemos esquecer que o Inglês dos cursos profissionais se enquadra na área de formação sócio-cultural e apesar de ser conveniente que se tente, sempre que possível, tratar de assuntos relacionados com a área para a qual os alunos estão a formar-se, não podemos ficar só por ela, caso contrário a formação sócio-cultural dos alunos ficaria muito limitada. Por fim, um outro grupo optou por tratar de assuntos de higiene no trabalho e, dessa forma, desenvolveu actividades de

alargamento de vocabulário sobre o tema, que era um dos seus objectivos para uma das duas aulas por elas planeadas. Tinham ainda planeado realizar actividade de escrita de um texto livre sobre o assunto tratado, mas no momento de passarem a essa actividade decidiram alterar a sua planificação (e têm liberdade para o fazer, ainda que no próprio momento da aula) e optaram por ler também o anúncio no segundo segmento da aula. Outros alunos (quatro deles) optaram por realizar actividades que não tinham planeado. Assim, uma aluna que tinha planeado preencher um formulário de candidatura a um emprego decidiu, ao invés, escrever o currículo; um outro aluno preferiu ler anúncios, quando não tinha planeado essa actividade, porque nesse momento estava motivado para trabalhar com o grupo no qual estava integrado; outras duas alunas decidiram não realizar a actividade de escrita livre de texto, preferindo igualmente ler o anúncio. Alguns alunos, com mais dificuldades em termos de competências específicas, optaram por tentar escrever apenas um parágrafo, ou texto curto, ao invés de um determinado tipo de texto, de modo a realizarem uma actividade de escrita mais simples e mais adequada ao desenvolvimento das suas capacidades” (Diário de Ensino/Investigação, 22 de maio de 2009).

Relativamente ao desenvolvimento das diferentes capacidades linguísticas, as situações variaram dependendo dos alunos. Por um lado, houve a tendência dos alunos para, por vezes, fugirem daquilo que entendiam ter mais dificuldades. Numa análise do trabalho realizado no módulo 6 chego precisamente a essa conclusão:

“Penso que, na globalidade, os resultados alcançados em termos de desenvolvimento das competências específicas da língua foram pouco satisfatórios, mas não para todos os alunos. A sua falta de experiência na concretização deste tipo de aulas, nas quais é dada oportunidade aos alunos de escolher o que querem fazer e com quem querem trabalhar, fez, em meu entender, com que os alunos fossem, na maioria dos casos, pelo caminho mais fácil, escolhendo actividades que aparentemente lhes dão menos trabalho, mais agradáveis, como é o caso do visionamento de filmes.” (Diário de Ensino / Investigação, 6 de Fevereiro de 2009)

Numa entrevista realizada ao aluno A3, na resposta à questão sobre o método de trabalho seguido ao longo do ano e o que mais lhe agradou relativamente a esse método de ensino, este não compreende bem a pergunta e aponta os filmes e os *listenings* como as actividades mais divertidas, fazendo-nos ver que, de facto, o que movia determinados alunos era mais o prazer, o divertimento, e menos a aprendizagem.

**Prof:** Ok. E Relativamente a este método de ensino que seguimos o ano passado, e à forma como as aulas eram organizadas, o que mais te agradou?

**A3:** (Silêncio) Os filmes.

**Prof:** Os filmes? Ok, uma razão. Porquê?

**A3:** Os filmes e os *listenings* porque eram as actividades mais divertidas.

**Prof:** As audições orais.

**A3:** Sim, sim.

(Excerto de uma entrevista realizada a 16 de novembro de 2009)

Na sua entrevista, a aluna A1 refere concretamente esta questão, chegando mesmo a afirmar que o divertimento era a maior compensação que a turma poderia ter. No entanto, a mesma aluna também reconhece que esse facto não é necessariamente positivo e que a compensação da educação deveria ser o conhecimento, embora, na sua opinião, não o seja verdadeiramente.

**A1:** Supostamente. Mas quando nós não nos agrada nada, ponto final, que é uma realidade, pelo menos...

**Prof:** Mesmo que tenham de escolher...

**A1:** Mesmo que...

**Prof:** É sempre difícil.

**A1:** Mesmo que, desde que não seja, vá, falar de uma visita de estudo de três dias, falar de idas ao exterior, se calhar..., mas mesmo assim nunca nos iríamos empenhar naquilo que era certo, pelo menos nós, na minha turma.

**Prof:** Ok. Vocês fizeram uma visita de estudo e, nesse caso, envolveram-se a sério, ou nem por isso?

**A1:** Não, envolvemo-nos, envolvemo-nos, porque, por exemplo, fizemos as fichas que devíamos fazer, porque sabíamos que iríamos ter recompensas.

**Prof:** Que recompensas?

**A1:** Por exemplo, podíamos ir até à piscina, podíamos estar a jogar cartas a meio da ficha...

**Prof:** Pela parte lúdica...

**A1:** Exacto.

**Prof:** ...de entretenimento...

**A1:** A recompensa da educação devia ser o conhecimento, mas todos sabemos que não é, são os bens materiais e a parte de entretenimento que agrada aos jovens e aí acredito que eles estariam mais empenhados.

**Prof:** Mas isso não implica necessariamente aprender alguma coisa...

**A1:** Pois não.

**Prof:** Pois não.

**A1:** Eu não estou a dizer que isto é bom, estou a dizer que isto acontece.

(Entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Através do relato seguidamente apresentado, constata-se que há uma fuga ao que parece mais difícil ou desmotivador, e ainda que os pares podem prejudicar a aprendizagem dos colegas, criando um ambiente, como afirma a

aluna A1, pouco propício a aprender coisas “profundas”, referindo-se ao conhecimento gramatical:

**Prof:** OK. E também, hmm... eu estive aqui a ver que tu tinhas... já na altura dizias que tinhas muitas dificuldades a aplicar vocabulário, a usar a pronúncia e a escrever, mas depois hmm... foste mais para a questão da interacção, quando disseste o que querias fazer, e compreender textos orais.

**A1:** Exactamente, porque fugi mais daquilo que tinha mais dificuldade, que eu sabia que me ia custar mais e que ia ficar mais entediada. Porque eu não gosto mesmo de gramática e da organização das frases. Sei que erro muito nisso, mas também, naquele ambiente, também sinto que não era muito para aprender coisas tão profundas, porque isso era uma coisa que exigia muita concentração e muita explicação, porque eu sou um bocadinho má. E sinto que o ambiente não... não... não ia dar e eu ia dar...

**Prof:** Mas de qualquer modo continuaste a optar por escrever várias vezes.

**A1:** Lá está, sabendo que escrevia mal, com as correcções podia sempre melhorar alguma coisa e aprender, não é?

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Verifica-se, no entanto, que havia alunos que realmente se preocupavam em desenvolver capacidades, em função das dificuldades percebidas:

**A5:** E se calhar também foi uma opção de escolha minha, porque tinha este objectivo de conseguir melhorar no Inglês...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Acho que melhorei bastante e... o meu problema foi o vocabulário porque como não sabia escrever... no vocabulário...

**Prof:** Mas foste escolhendo algumas vezes vocabulário nos teus planos, pois tinhas a preocupação de aprender...

**A5:** Porque era para ver se conseguia evoluir nesse tema.

**Prof:** Ok.

**A5:** Nesse tema, no... no vocabulário.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

No ponto seguinte, analiso as prioridades de aprendizagem que os alunos foram definindo ao longo da experiência.

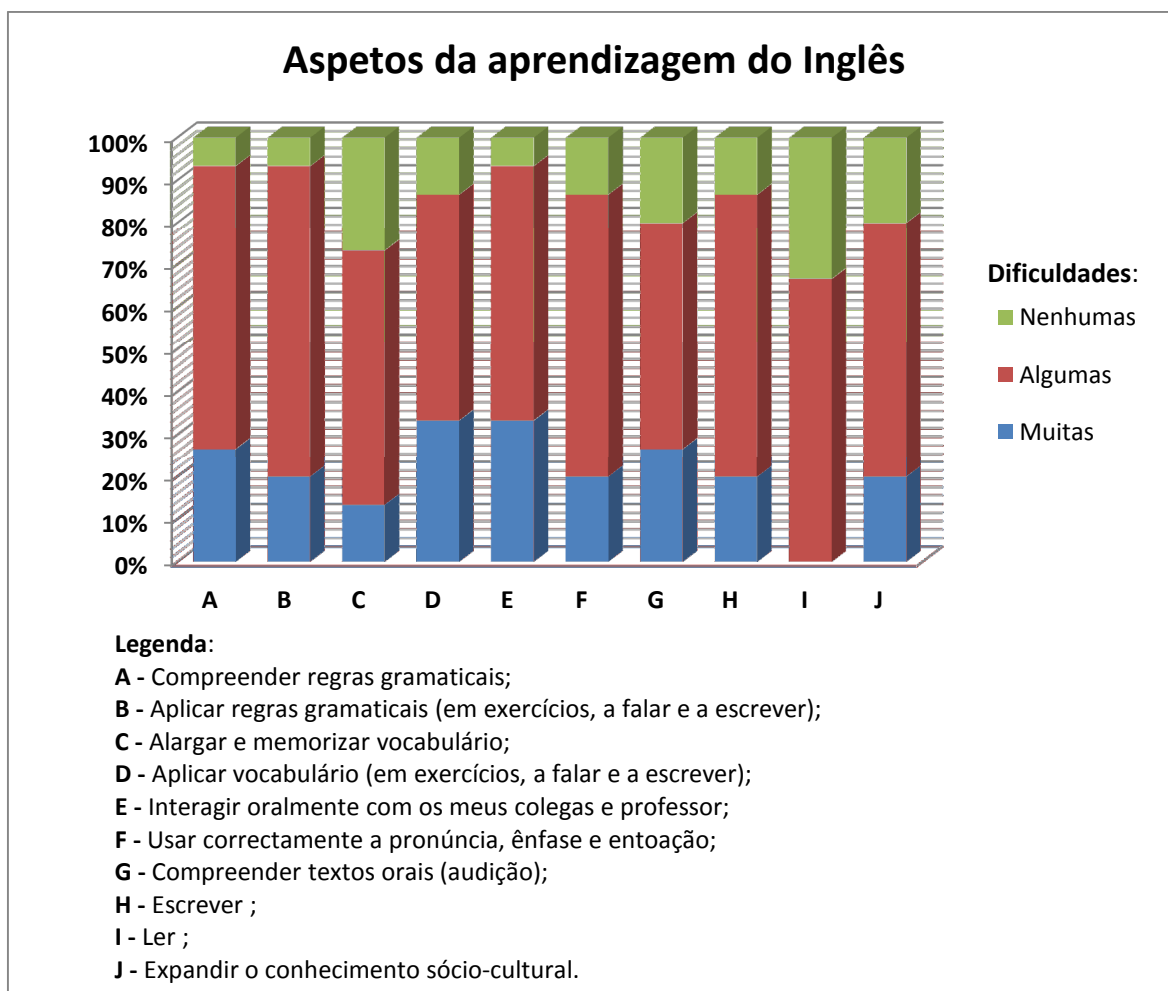
#### 4.2.3.2. Prioridades definidas pelos alunos para a aprendizagem do Inglês

Antes de iniciarem o desenvolvimento dos planos de aprendizagem autodeterminados (planos de módulo), os alunos responderam a um inquérito

relativo a alguns aspetos da aprendizagem do Inglês. Nesse inquérito os alunos indicaram, relativamente aos aspetos apresentados, se tinham muitas, poucas, ou nenhuma dificuldades em cada um deles. As respostas dadas pelos alunos (ver Anexo 2.2) apresentam-se no Gráfico 5.

De todo esse processo dou conta no meu diário, apresentando ainda os resultados das respostas dadas pelos alunos:

“Antes de mais, importa referir que quinze alunos preencheram este inquérito, que desta vez foi assinado pelos alunos. A razão para isso acontecer foi a necessidade de identificar as dificuldades específicas dos alunos, permitindo-lhes ainda tomar decisões relativamente aos aspectos da aprendizagem da língua que mais gostariam de desenvolver. Em termos gerais, após a recolha dos dados relativos ao inquérito, alguns factos poderão ficar, desde já, registados. Não são muitos os alunos a declarar ter muitas dificuldades e, nos aspectos em que isso mais acontece, o número de alunos a afirmá-lo não ultrapassa o terço da turma. É assim a aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever) e a interagir oralmente com os colegas e a professora que esse número atinge o terço da turma referido (cinco alunos). São, pois, evidentes as dificuldades ao nível da expressão oral, que poderão também atingir a compreensão oral (dado o facto de quatro alunos afirmarem ter muitas dificuldades na compreensão de textos orais: audição), mas cuja produção é certamente mais afectada. Um outro aspecto que tem alguma visibilidade relativamente às muitas dificuldades sentidas pelos alunos refere-se à compreensão de regras gramaticais, relativamente às quais quatro alunos admitem essas dificuldades. É interessante apontar também o facto de não haver nenhum aluno a admitir ter muitas dificuldades ao nível da compreensão de textos escritos. No lado oposto, da manifestação de nenhuma dificuldades, também não encontramos muitos alunos em qualquer dos aspectos. Os mais apontados são a leitura, com cinco alunos (um terço dos mesmos) a demonstrarem ter poucas dificuldades, e o alargamento e memorização de vocabulário, com quatro alunos a afirmarem não ter quaisquer dificuldades. (...) Torna-se particularmente evidente que nem todos se preocuparam em responder conscientemente às questões apresentadas, quiçá por terem pouca fé, digamos, neste tipo de actividades e na sua utilidade. Para além disso, um dos alunos que afirma não ter nenhuma dificuldades a ler deixa muitas dúvidas no ar. Se fosse eu a responder ao inquérito, ao invés de apontar cinco alunos com nenhuma dificuldades a ler, reduzia esse número para quatro. Não que seja uma diferença muito grande em termos de percentagem, mas é uma diferençazinha.” (Diário de Ensino/Investigação, 4 de novembro de 2008)



**Gráfico 5 - Dificuldades manifestadas pelos alunos relativamente aos aspetos da aprendizagem do Inglês**

Ainda relativamente ao inquérito acima referido, para além das dificuldades apontadas, os alunos selecionaram os aspetos que mais gostariam de trabalhar ao longo do ano e os resultados são apresentados no Quadro 4, mostrando que as suas escolhas são diversificadas, embora com um enfoque maior nas capacidades de produção, compreensão e interação (19 escolhas) e na aprendizagem do vocabulário (15 escolhas).

Aspetos da aprendizagem do Inglês	Alunos e suas prioridades	Total de alunos
<b>Capacidades de compreensão, produção e interação (Total = 19)</b>		
Interagir oralmente com os meus colegas e professor	A1, A2, A4, A5, A6, A11, A12, A15	8
Compreender textos orais (audição)	A1, A6, A7, A17	4

Ler	A4, A7, A17, A18	4
Escrever	A14, A15, A17	3
<b>Aprendizagem de vocabulário (Total = 15)</b>		
Alargar e memorizar vocabulário	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A14, A16	10
Aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever)	A2, A9, A10, A11, A14	5
<b>Conhecimento gramatical e uso correto da língua (Total = 8)</b>		
Usar correctamente a pronúncia, ênfase e entoação	A3, A12, A16	3
Aplicar regras gramaticais (em exercícios, a falar e a escrever)	A9, A10 e A18	3
Compreender regras gramaticais	A10, A18	2
<b>Conhecimento sociocultural (Total = 6)</b>		
Expandir o conhecimento sociocultural	A1, A3, A5, A12, A15, A16	6

Quadro 4 - Resultados do Inquérito "Aspetos da aprendizagem do Inglês"

A interação oral e o alargamento e aplicação de vocabulário são as dimensões da aprendizagem mais apontadas para melhoria, mas ao longo da experiência os alunos foram trabalhando várias competências. Nos planos, foram óbvias as preocupações de um terço da turma em desenvolver competências de leitura de textos escritos (compreender textos simples e variados no âmbito da temática a ser abordada e identificar características de diferentes tipos de texto). Nos módulos 6 e 8, sete alunos selecionaram atividades de compreensão de texto e no módulo 7 todos eles o fizeram. Relativamente à compreensão de textos orais, no módulo 6, seis alunos selecionaram atividades que lhe permitiam desenvolver esta capacidade; no módulo 7 apenas duas alunas o fizeram e no módulo 8 quatro alunas optaram por atividades de audição.

Havia, assim, determinados alunas que selecionavam músicas para audição, pois estavam muito interessados neste tipo de atividades. Também no meu diário aparecem referências às reações dessas alunas a esse tipo de atividades.



“Outro grupo, muito interessado na audição de músicas, dedicou-se a estudar a letra de uma música que eu havia seleccionado (a pedido das mesmas alunas) e a realizar uma actividade de escrita de texto livre, dando a sua opinião sobre a música ou escrevendo um resumo sobre a mesma. A referida música estava também relacionada com o tema do mundo do trabalho (...).” (Diário de Ensino / Investigação, 22 de maio de 2009)

Essas reações também se encontram nos diários dessas alunas, relativamente à audição em si, à sua compreensão da mesma e ainda ao tipo de atividades que realizaram perante essa mesma audição. As entradas dos diários das alunas A4 e A18 ilustram estes aspetos referidos.

“Thursday, 19th Mai 2009

Today I reading and listening to music “fast car” in classe. I liked so much; this music is beautiful and romantic.  
We talk about one car drive fast.  
Someone vocabulary not understand. I liked so much the music “fast car”.  
(Texto escrito pela aluna A4 no módulo 8)

Tuesday, 19th Mai 2009

Today I listen to the music Fast Car and I liked very much, because this music is beautiful we choise the words we don't understand.  
We talk about one car driving very fast.

[A18]  
(Texto escrito pela aluna A18 no módulo 8)

Também nas entrevistas os alunos se referem às atividades de audição. No caso da aluna A1, refere que não seleccionou esse género de atividades, porque, em seu entender, não havia ambiente na turma para realizar esse tipo de atividades, que necessitavam de absoluto silêncio para poderem ser levadas a cabo. No seu caso, este fator acabou por condicionar as suas escolhas:

**Prof:** (...) Ah, só havia aqui mais uma questão, porque disseste que tinhas aprendido pouco, ou desenvolvido pouco as capacidades de falar e de ouvir falar em Inglês.

**A1:** É verdade.

**Prof:** Mas nós chegamos a ouvir falar várias vezes. Mesmo assim achas que foi pouco?

**A1:** Sim, mas se calhar, a maioria das vezes que nós ouvíamos falar era quando falava no rádio, ou assim. A meio virava-se um, oh, calou, lembra-se, porque o mínimo barulho incomoda...

**Prof:** Pois incomoda.

**A1:** Claro.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A1:** E quando, e por exemplo, no meu caso, no caso do [A7], no caso do [A2], que queríamos aprender e que tínhamos capacidade para preencher aquilo com facilidade, tornava-se irritante saber que podíamos fazer aquilo com duas repetições, e tínhamos que fazê-lo com cinco ou seis, porque no momento exacto, parecia, parecia, sei lá, telepatia, no momento exacto que nós precisávamos de ouvir aquela palavra havia sempre alguém que falava, que fazia barulho, que tossia, que se ria, e... e desconcentrava. Acabava por só mesmo tentar ouvir a palavra que eu queria.

**Prof:** Porque eu agora estava também aqui a recordar que tinhas falado... que gostavas de compreender textos orais, mas depois nos planos nem por isso escolheste nada disso ...

**A1:** Porque era difícil. Era muito complicado na nossa turma fazê-lo. Era mesmo muito difícil e só nos irritávamos. A stora lembra-se que... que houve umas discussões mais ou menos acesas porque nós queríamos ouvir, aqueles que queriam ouvir e aqueles que queriam preencher acabavam por se enervar. É a tal questão... Depois acabávamos por nos desleixar e pensar assim: 'Se eu vou fazer isto, eu vou-me zangar, por isso eu não quero fazer.' Era basicamente isso que acontecia.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Houve ainda um aluno que, não compreendendo bem a pergunta acerca do método de ensino que tínhamos seguido ao longo do ano, afirmou que o que mais lhe tinha agradado nesse método tinham sido os filmes e os *listenings*, em virtude de serem as atividades mais divertidas. Este aluno revela uma opinião diferente da da aluna anterior, não referenciando a questão do barulho como problemática na resolução deste género de atividades:

**Prof:** Ok. E Relativamente a este método de ensino que seguimos o ano passado, e à forma como as aulas eram organizadas, o que mais te agradou?

**A3:** (Silêncio) Os filmes.

**Prof:** Os filmes? Ok, uma razão. Porquê?

**A3:** Os filmes e os *listenings* porque eram as actividades mais divertidas.

**Prof:** As audições orais.

**A3:** Sim, sim.

(Excerto de uma entrevista realizada a 16 de novembro de 2009)

Apesar da oralidade ser indicada por vários alunos como área a melhorar, apenas alguns alunos apreciavam atividades que lhes permitissem expressar-se oralmente, em especial aqueles que tinham as capacidades linguísticas mais desenvolvidas. Relativamente aos restantes alunos, a sua posição era diferente: as dificuldades, especialmente ao nível do vocabulário, constituíram um

impedimento à vontade dos alunos de desenvolver esta competência em conjunto com os seus pares. Uma das alunas entrevistadas afirma que gostaria de ter selecionado mais atividades que lhe tivessem possibilitado um maior desenvolvimento da expressão oral, mas sentia-se acanhada para o fazer perante as colegas, em parte devido à sua timidez, mas também dadas as dificuldades que sentia a este nível, em particular no que dizia respeito à pronúncia das palavras:

**Prof:** Ok. Hmm... Neste questionário que preenchestes... ah, não, não neste, num questionário que tu preenchestes sobre as dificuldades na aprendizagem do Inglês, afirmaste que tinhas muitas dificuldades a interagir com os colegas e o professor.

**A5:** Sim, porque hmm... porque não me abro tan... – como é que eu... - sou uma pessoa muito fechada.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** E para cooperar com... às vezes com outras pessoas que... que não me sintam bem, ou assim, é muito complicado para mim para me abrir, e para conversar e tudo o mais...

**Prof:** E então o Inglês ainda é mais complicado.

**A5:** Pois, porque para mim o Inglês era um bicho de sete cabeças, digamos assim.

**Prof:** Hmm, hmm. Portanto talvez seja por isso que quando foste fazer os teus planos não optaste pela realização de actividades orais.

**A5:** Pois, porque para mim o Inglês, eu falar Inglês, não é que perceba muito e como tenho poucas bases era complicado fazer trabalhos orais.

**Prof:** Mas eu acho que também não gostavas muito de... de falar Inglês, pois não?

**A5:** Não, porque da maneira como... às vezes há palavras que eu não consigo dizer, não consigo transmitir...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** E é muito complicado.

**Prof:** Nós às vezes na aula de apoio tentávamos pronunciar... tentávamos pronunciar algumas palavras, mas estavas sempre a criticar a pronúncia, porque não gostavas da pronúncia Inglesa.

**A5:** Pois, porque a pronúncia é muito... tem um som ... digamos assim, e então ter que fazer estes movimentos...

**Prof:** Os sons são difíceis de...

**A5:** ...de falar, de dizer.

**Prof:** Ok. Precisavas de muita prática.

**A5:** É. Muita mesmo. E até cheguei a uma altura ... em pensar em fazer um curso de Inglês para ver se melhorava, e acho que era muito bom para mim e era muito útil porque hoje em dia o Inglês é a língua mãe, digamos assim.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

A aluna A4 também refere a falta de vocabulário e a inibição perante os colegas como fatores impeditivos da vontade de se exprimir oralmente:

**Prof:** Hmm... Neste questionário também afirmaste que gostas pouco de falar em Inglês. Porquê?

**A4:** Ah, se calhar não sei o suficiente.

**Prof:** Será por isso?

**A4:** Quando... porque o vocabulário é insuficiente, stora.

**Prof:** Aqui, quando preenchestes este questionário sobre a... no qual reflectiste sobre as tuas dificuldades de Inglês, também já tinhas afirmado que tinhas muitas dificuldades a interagir...

**A4:** Tenho, stora.

**Prof:** ... com os colegas e o professor...

**A4:** Se calhar porque não tenho vocabulário suficiente, não sei...

**Prof:** Mas também foste trabalhando um bocadinho o vocabulário ao longo do ano.

**A4:** Por acaso fui. Mas se calhar devia ter trabalhado mais, ou assim. Não sei, stora, mas acho que isto também depende de cada um.

**Prof:** Hmm, hmm... Isso é verdade. Também depende de cada um. Ok. Hmm... mas se pensares um bocadinho, quando fizeste os teus planos, não seleccionaste muito as actividades orais, falar com os colegas...

**A4:** Ah, não stora, porque não me sentia à vontade.

**Prof:** Foi por causa dos colegas.

**A4:** Claro, stora. Eu tentava falar o máximo com a professora, mas às vezes não dava.

**Prof:** Era... é complicado.

**A4:** Se precisasse de dizer não podia estar a inventar.

**Prof:** É preciso mais tempo, não é?

**A4:** Sim.

**Prof:** ...para desenvolver...

**A4:** É.

**Prof:** ...a oralidade.

(Excerto de uma entrevista realizada a 19 de novembro de 2009)

Relativamente à turma, em geral, ao longo dos módulos foram muito poucos os alunos que seleccionaram atividades que lhes permitiriam desenvolver a sua capacidade de expressão oral. De entre aqueles que o fizeram, que maioritariamente eram os alunos com as capacidades linguísticas mais desenvolvidas, estes acabavam por abandonar, na maioria dos casos, a sua

intenção de o fazer, pela falta de colegas com quem estabelecer essa interação oral, pelo menos no seu grupo de trabalho. Para além disso, a sua indisponibilidade para a flexibilidade em termos de grupos de trabalho dificultou ainda mais a realização de atividades orais, em Inglês, pelo que o desenvolvimento desta capacidade ficou, à medida que o ano foi avançando, bastante reduzida à comunicação professora / aluno(a) ou professora / alunos(as), mas em grupos bastante reduzidos, não para a turma, em geral.

Relativamente ao desenvolvimento da competência de *produção escrita*, o número de alunos que selecionou esta competência para a desenvolverem foi variável. No módulo 6 apenas quatro alunos o fizeram; no módulo 7 onze alunos selecionaram atividades centradas na escrita de texto, mas no módulo 8 optaram por este tipo de atividades apenas oito alunos.

Nas entrevistas conduzidas aos alunos a questão do desenvolvimento desta capacidade foi abordada por dois dos seis alunos. Por exemplo, a aluna A1 refere a escolha de atividades de escrita como uma necessidade de melhorar esta capacidade:

**Prof:** Mas de qualquer modo continuaste a optar por escrever várias vezes.

**A1:** Lá está, sabendo que escrevia mal, com as correcções podia sempre melhorar alguma coisa e aprender, não é?

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Já a aluna A5 entende que poderia ter melhorado mais esta capacidade, salientando que as falhas ao nível do vocabulário foram um obstáculo a que isso acontecesse.

**Prof:** Capacidades. E tentar utilizá-las. Hmm... No questionário que preenchestes no final do ano, este aqui, consideraste que desenvolveste pouco as capacidades de ler e escrever em Inglês, hmm...muito embora tenhas seleccionado sempre a leitura de textos e a escrita nos teus planos.

**A5:** Pois, porque acho que não desenvolvi tanto como queria, não me esforcei... se calhar não me esforcei tanto, embora tenha dado um passo grande, não me esforcei mais até ao ponto em que me podia ter esforçado, mas também só não me esforcei mais, só não consegui mais, porque tinha dúvidas no vocabulário, e eu... e então isso...

O facto de determinado número de alunos selecionarem atividades de produção escrita nos planos, para as atividades realizadas em sala de aula, não impediu que, em outras situações, os alunos escrevessem em Inglês, quer se tratasse de reflexões presentes nos portefólios ou no diário de aprendizagem, quer fossem comentários ou textos escritos para incluir nos portefólios, sobre assuntos que mais interessavam aos alunos. Neste caso, foram igualmente apenas as raparigas que se envolveram em atividades de escrita fora da sala de aula, o que poderá indiciar que o género tem influência na forma como reagimos perante a aprendizagem.

De seguida apresenta-se um quadro onde se indicam as atividades inicialmente selecionadas pelos alunos nas planificações dos módulos 6, 7 e 8 (Quadro 5).

Atividades	Módulo 6	Módulo 7	Módulo 8	Total
<b>Capacidades de produção, compreensão e interação</b>				
Escrita livre de texto relacionado com o tema	14	11	11	36
Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre o mesmo	<u>17</u>	0	3	20
Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo)	10	6	0	16
<b>Total Escrita</b>				<b>72</b>
Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto	6	17	8	31
Leitura de <i>short story</i>	<u>17</u>	4	1	22
<b>Total Leitura</b>				<b>53</b>
Diálogos/debates sobre um tema	3	2	0	5
<b>Total Interação</b>				<b>5</b>
<b>Tarefas híbridas (envolvendo mais do que uma capacidade)</b>				
Leitura de textos sobre um tema + exercícios de vocabulário sobre o texto	12	3	5	20
Transformação de esquemas em texto ou vice-versa	10	3	0	13

Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre a mesma	6	2	4	12
<b>Total Tarefas híbridas</b>				<b>45</b>
<b>Gramática</b>				
Exercícios de aplicação gramatical	8	17	2	27
<b>Total Gramática</b>				<b>27</b>
<b>Vocabulário</b>				
Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, <i>mind-maps</i> )	2	2	0	4
<b>Total Vocabulário</b>				<b>5</b>
<b>Nota:</b> As atividades sublinhadas a negrito não foram indicadas pelos alunos, dado já estarem contempladas no plano aquando da sua entrega aos mesmos, para serem realizadas por todos.				

Quadro 5 - Seleção de atividades, por parte dos alunos, ao longo dos módulos

Conforme referido atrás, estas seleções iniciais sofreram alterações no decorrer dos módulos. No entanto, podemos observar que, apesar da expansão e aplicação de vocabulário e a interação oral terem sido as prioridades assinaladas por mais alunos no questionário inicial, as suas escolhas foram muito diversas e centraram-se principalmente em competências de compreensão e produção textual e principalmente na leitura e na escrita, onde muitos alunos haviam indicado a existência de algumas ou muitas dificuldades mas que poucos haviam assinalado como prioridade de aprendizagem. Este facto revela que as prioridades dos alunos são transitórias e vão-se definindo ao longo da aprendizagem e à medida que os alunos vão tendo uma consciência mais clara das suas necessidades.

#### 4.2.3.3. Representações sobre o desenvolvimento de capacidades linguísticas

No questionário final ao qual os alunos responderam, uma questão pretendia que estes definissem até que ponto haviam desenvolvido as suas competências. Através da análise à pergunta que questiona os alunos relativamente ao desenvolvimento da expressão oral, constato que dois terços

dos alunos entenderam que a desenvolveram pouco. A minha interpretação deste resultado foi a seguinte:

“Este entendimento pode explicar-se pelo facto dos alunos terem trabalhado bastante em grupo ao longo do ano, e assim é mais difícil conseguir que os alunos falem em Inglês, especialmente porque entre elas, sem a presença constante da professora, a tendência é para falarem em português. Para além disso, a disparidade de conhecimentos entre os alunos era tão grande que se tornava muito difícil pô-los a falar em Inglês uns com os outros. A pouca selecção de actividades envolvendo a expressão oral nos planos dos alunos também parece ter contribuído para isso. Por fim, seria de esperar que alguma capacidade tivesse uma apreciação menor que as outras e por muito que não queiramos, a oralidade acaba sempre por ficar um pouco aquém do desejado, já que requer muito mais tempo, ou atenção, para ter resultados mais visíveis.” (Diário de Ensino / Investigação, 7 de setembro de 2009)

No que concerne à capacidade de compreensão oral, especialmente no que respeita a atividades de audição apresentadas pela professora ou selecionadas pelos alunos, a verdade é que estas foram, na generalidade, bem aceites pelos mesmos, quando propostas pela professora, mas pouco selecionadas por eles para trabalho nos seus planos. Houve alunos que escolheram atividades de audição de músicas, ao longo dos módulos, mas eram frequentemente as mesmas alunas (quatro alunas), que trabalhavam em conjunto, ao passo que os restantes muito raramente ou mesmo nunca se preocuparam com este tipo de atividades. Não obstante, e sabendo que teria de avaliar os alunos relativamente à compreensão e expressão oral em cinco valores em cada módulo, preocupei-me, ao longo dos módulos, em apresentar aos alunos atividades específicas de compreensão oral, os chamados *listenings*, umas vezes idênticos para todos os alunos, outras com grau de dificuldade diferenciada. No caso de se tratar de atividades com grau de exigência diferenciada, os alunos habitualmente escolhiam as mais simples, com exceção dos alunos A1, A2 e A6. As reações dos alunos a este género de atividades eram habitualmente bastante positivas, talvez com exceção do módulo 8, uma altura em que os alunos já se encontravam bastante cansados e, por isso, menos recetivos até para atividades que à partida seriam mais do seu agrado. O meu diário dá conta de alguns destes momentos, desde o início do ano letivo até ao final do mesmo. Na entrada a seguir apresentada podemos ver como um dos alunos tenta realizar uma das atividades com maior grau de exigência, ainda que não vá tirar grande proveito dessa escolha, pois não o faz porque sente capacidade para isso, mas apenas



para não se sentir inferiorizado perante o colega. É um sentimento que pode surgir quando apresentamos atividades com graus de exigência diferentes, mas o facto de eu permitir aos alunos optar por uma ou outra atividade, é uma estratégia pensada e consciente, na medida em que tento não ferir suscetibilidades, nem impor rótulos aos alunos que os poderiam fazer sentir-se inferiorizados e contribuir para a sua desmotivação para a aprendizagem.

“Para hoje preparei para os alunos umas actividades de listening nas quais os mesmos teriam de ouvir uns jovens a falar, e sobre os quais haviam lido anteriormente. As actividades eram diferenciadas e os alunos podiam escolher entre duas actividades que incidiam sobre o mesmo listening: uma mais exigente e a outra mais simples. Normalmente os alunos reagem positivamente a este tipo de actividades, mantendo silêncio na aula, de modo a que os colegas consigam realizar a actividade de listening, ainda que não estejam atentos à mesma. Pelo que me apercebi do lugar do professor onde me encontrava – pois necessitava de repetir a actividade o que me obrigava a estar ali presente – apercebi-me de que um número maior de alunos tentou compreender o que ouvia. O A9, o A15 e o A17 não prestaram grande atenção ao listening, e no primeiro exercício o A15 tentou realizar o exercício com maior grau de dificuldade, ainda que não tivesse o ouvido suficientemente treinado para o realizar sem qualquer ajuda. Penso que optou por o realizar para não ficar atrás do colega do lado, o A6, não se preocupando por o facto de esse exercício não contribuir da mesma forma para desenvolver as suas capacidades.” (Diário de Ensino / Investigação, 3 de outubro de 2008)

A atitude do aluno A15, apesar de poder verificar-se e assim obrigar a uma atenção e maior cuidado por parte do(a) professor(a), de modo a evitar que ela venha a causar perturbações nos alunos, especialmente ao nível da autoestima e da motivação, aconteceu apenas com este aluno e apenas nesta situação. Durante o ano, o aluno apercebeu-se de que a maioria dos colegas optava pelas atividades mais simples, o que passou a fazer, naturalmente, sem complexos de alguma espécie.

Mais tarde, já numa situação em que os alunos são novamente confrontados com uma audição, apesar de não ser diferenciada, a sua reação a esta atividade é bastante positiva, como podemos verificar seguidamente.

“Entretanto, decidi realizar uma aula para todos os alunos da turma, apresentando-lhes uns anúncios sobre alimentação para analisar, e ainda um anúncio para audição, de modo a tentar desenvolver a capacidade de audição nos alunos. Isto porque habitualmente os alunos não seleccionam actividades de audição que vão para além da audição de músicas. Nessa aula também lhes apresentei algumas marcas relacionadas com a alimentação e eles tinham de associar a marca ao tipo de alimentos que vende, e ainda apontar quais vendem alimentos saudáveis. Foram actividades às quais os alunos reagiram com alguma receptividade / abertura, permitindo que a turma funcionasse como um todo e estivesse, de alguma forma, toda interessada em trabalhar com o mesmo fim.” (Diário de Ensino / Investigação, 27 de março de 2009)

No questionário realizado no final do ano, e relativamente às respostas dadas pelos alunos no que respeita ao desenvolvimento da capacidade de ouvir falar em Inglês, o que se verifica é que dez alunos – dois terços da turma – entenderam que a desenvolveram razoavelmente ou muito (nove e um, respetivamente) a referida capacidade; quatro julgaram que a desenvolveram pouco e um que foi mesmo nada. No caso da aluna A5, admitindo alguma facilidade de compreensão oral, afirma ter tirado partido das suas capacidades a este nível, demonstrando assim a sua preocupação em alcançar melhorias ao nível da aprendizagem da língua:

**Prof:** É uma língua importante no mundo, não é? E a gente precisa de a saber. Mas a... eu reparei que nas actividades de listening tu entendias bem o Inglês.

**A5:** Sim, porque...

**Prof:** Era dificuldade de falar, mas não tanto de entender.

**A5:** Sim, porque percebia as palavras, percebia o que me queriam dizer, e então daí tirava partido para o resto das coisas.

**Prof:** Isso foi bom. A gente tem que aproveitar também as nossas...

**A5:** Capacidades.

**Prof:** Capacidades. E tentar utilizá-las.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

Centrando-me, seguidamente, na questão do desenvolvimento da capacidade ler em Inglês, dela dou conta, mais uma vez, no meu diário, através da análise dos resultados do questionário final passado aos alunos. Aí faço também a minha interpretação dos resultados obtidos, que me surpreenderam:

“Quanto a ler em Inglês, os números são um pouco inferiores, já que sete alunos afirmam que melhoraram razoavelmente a capacidade de ler em Inglês e um que a desenvolveu muito, o que equivale a pouco mais de metade da turma: cinquenta e três por cento dos alunos. Os restantes alunos – sete, ao todo – declararam que o seu melhoramento ao nível desta capacidade foi pouco. Esta constatação não me surpreende totalmente, mas revela-se um pouco estranha, já que esperaria que os alunos entendessem que desenvolveram mais esta capacidade que as restantes, pelo simples motivo de que tiveram mais oportunidades de estar em contacto com textos escritos que com textos orais, ao nível da interpretação.” (Diário de Ensino / Investigação, 7 de setembro de 2009)

Na verdade, ao longo dos módulos entre os quais decorreu a experiência, os alunos tiveram inúmeras oportunidades de ler textos em Inglês, quer fossem por mim suscitadas ou por eles criadas. Numa análise às atividades selecionadas

pelos alunos nos seus planos individuais de trabalho, no módulo 6 apenas dois alunos não selecionaram textos para ler, mas acabaram por o fazer, por solicitação minha, como ponto de partida para realizar um debate sobre o tema “hábitos de consumo”; no módulo 7, todos os alunos que realizaram os planos individuais de trabalho (uma vez que dois não o fizeram) selecionaram atividades de leitura e compreensão de texto e três alunas acrescentaram a essas atividades, atividades de desenvolvimento de vocabulário; por fim, no módulo 8, embora não tenha acontecido o mesmo nos planos individuais de trabalho, todos os alunos que realizaram os planos de aula selecionaram atividades de leitura de texto, quer fossem elas leitura acompanhada de exercícios de compreensão ou de vocabulário.

Mais concretamente, e relativamente às atividades de compreensão de texto realizadas pelos alunos ao longo dos módulos, diria que em todos os módulos cerca de dois terços da turma tinha por hábito realizar atividades de leitura e compreensão de texto. No início do módulo 7, compreendendo a dificuldade de selecionar textos suficientemente motivadores no âmbito da temática selecionada pelos alunos e consciente da dificuldade de aliar essa seleção a textos demasiado simples, ou demasiado complexos para os alunos, aconselhei-os a fazerem eles as suas próprias seleções, pesquisando sobre os assuntos desejados, dentro das escolhas feitas no âmbito do programa da disciplina. Esses conselhos foram seguidos bastante mais pelas alunas do que pelos alunos, o que contribuiu para incrementar a motivação delas, mas não a deles, que se viram bastante limitados às minhas sugestões:

“Para além do plano, comuniquei-lhes que seria importante que, neste módulo, fossem eles a seleccionar os materiais com os quais vão trabalhar, pois só pelo facto de termos seleccionado um determinado assunto / tema a tratar, não significa que nos vão atrair os materiais que a professora seleccionou para tratar aquele tema / assunto. Salientei ainda que uma outra razão para os alunos seleccionarem os seus materiais é que desse modo a selecção será feita tendo em conta o que sentem ser capazes de fazer, na medida em que, por exemplo, um texto que irão seleccionar vá ao encontro dos seus interesses, mas também das suas capacidades.” (Diário de Ensino / Investigação, 25 de fevereiro de 2009)

Nas entrevistas, os alunos também se referem ao desenvolvimento desta capacidade de leitura. A aluna A5, por exemplo, aponta as dificuldades ao nível do vocabulário e a forma como essas dificuldades influenciaram a sua

compreensão dos textos, assim como o desenvolvimento da capacidade de escrita:

**Prof:** (...) Hmm... No questionário que preenchestes no final do ano, este aqui, consideraste que desenvolveste pouco as capacidades de ler e escrever em Inglês, hmm... muito embora tenhas seleccionado sempre a leitura de textos e a escrita nos teus planos.

**A5:** Pois, porque acho que não desenvolvi tanto como queria, não me esforcei... se calhar não me esforcei tanto, embora tenha dado um passo grande, não me esforcei mais até ao ponto em que me podia ter esforçado, mas também só não me esforcei mais, só não consegui mais, porque tinha dúvidas no vocabulário, e eu... e então isso...

**Prof:** É difícil hmm... a gente conseguir alcançar aquele vocabulário que gostaria de ter, não é?

**A5:** Sim...

**Prof:** ...assim rapidamente.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

Na entrevista, a aluna também explica por que razão entendeu que tinha desenvolvido pouco esta capacidade ao longo do ano. Paralelamente, afirma também que evoluiu muito do 10º para o 11º ano, dando a entender que teria sido o método seguido ao longo do ano que tinha contribuído para esta sua maior progressão:

**Prof:** (...) No questionário que preenchestes no final do ano, hmm... consideraste que desenvolveste pouco a capacidade de ler em Inglês.

**A4:** Sim.

**Prof:** ...muito embora tenhas seleccionado frequentemente a leitura de texto nos teus planos.

**A4:** Sim, stora.

**Prof:** Seleccionaste...

**A4:** Que era para eu ler mais, stora.

**Prof:** Mas achaste que desenvolveste pouco a capacidade de ler em Inglês.

**A4:** Talvez.

**Prof:** Porquê?

**A4:** Que era para eu ler mais, não sei, stora.

**Prof:** Achas que podias ter lido mais.

**A4:** Não só ... nos planos, stora. Por fora mais, ou livros, ou assim. Acho que eu não lia assim muito...

**Prof:** Mas sentiste que desenvolveste pouco essa capacidade. Foi isso?

**A4:** Talvez, stora. Podia desenvolver mais, não é? Sim, apesar que, acho que evolui... durante os dois anos, acho que evolui mais. Do ano passado para este, quer dizer... Do outro ano, 10º para o 11º, acho que evolui.

**Prof:** Eu também acho. Acho que sim.

**A4:** Acho que evolui muito.

(Excerto de uma entrevista realizada a 19 de novembro de 2009)

Por fim, no que toca ao desenvolvimento da capacidade escrever em Inglês, foram inúmeras as atividades de escrita propostas para realização pelos alunos, ao longo do ano. Essas atividades, quando propostas pela professora, eram atividades de resposta aberta, já que exigiam, da parte dos alunos, uma resposta muito ligada às suas vivências e experiências pessoais. O meu objetivo ao propor este tipo de atividades de escrita era permitir aos alunos estabelecer conexões entre os assuntos abordados e o seu próprio mundo, de modo a contribuir, de forma mais significativa, para a sua aprendizagem da língua. Esperava ainda que os alunos escrevessem mais e melhor, cada um em função das suas capacidades. Paralelamente, os alunos tinham ainda possibilidade de se dedicar à escrita em trabalhos a incluir no seu portefólio, nomeadamente atividades de escrita livre que podiam incluir na secção respeitante à sua iniciativa, apresentando trabalhos opcionais. Tinham ainda a possibilidade de escrever no seu diário, por meio de uma escrita guiada, ou mesmo livre.

Os resultados da escrita dos alunos são animadores, no caso das raparigas da turma, e muito desanimadores, no caso dos rapazes. Efetivamente, elas demonstraram mais iniciativa ao nível da aprendizagem da língua, em todos os aspetos, incluindo a escrita em Inglês. Por exemplo, todas as alunas escreveram uma página a apresentarem-se no portefólio e nenhum aluno o fez. Todas as alunas se dedicaram à escrita livre de texto, quer fosse no seu diário, nas aulas, ou até mesmo em casa para incluir no seu portefólio, ao passo que os alunos só o fizeram esporadicamente, num grau incomparavelmente menor.

Relativamente às alunas que dedicaram mais atenção à produção escrita, estas foram as alunas A1, A4 e A13. A aluna A1 foi a aluna que mais escreveu ao longo do ano, escrevendo sobre assuntos tão variados como a obesidade, a adolescência, as vantagens e as desvantagens de abandonar a escola para ir para o mundo do trabalho, o primeiro trabalho, o mundo do trabalho, o trabalho infantil e espécies ameaçadas. Esta aluna deu 24 tipos de erros diferentes, nos

textos que escreveu. É curioso que uma das alunas com melhor desempenho na turma, seja paralelamente a que dá mais erros diversificados ao escrever, talvez precisamente por isso, por escrever, o que não acontece com tanta frequência com a maior parte dos alunos. A maioria dos erros que esta aluna dá são apenas esporádicos, mas alguns sucedem-se ao longo dos módulos. Poder-se-ia esperar que esta aluna revelasse maior progresso na escrita, mas a verdade é que os registos dos portefólios relativos aos dois últimos módulos foram entregues no final do ano, não me permitindo avaliar o progresso dos alunos de forma mais regular. Quanto aos erros dados, os que ocorreram ao longo de todos os módulos são três. Em primeiro lugar, a aluna escrevia adjetivos na forma comparativa, mas quase nunca utilizava a terminação “er” para formar o comparativo dos adjetivos, e quando o fazia utilizava simultaneamente as duas formas: a terminação –er e “more”, tal como em “more stronger”. Este aspeto tinha sido abordado no ano letivo anterior, mas não pareceu fazer surtir todos os efeitos desejados, já que a aluna continuou a escrever este erro. Em segundo lugar, verificava-se que a aluna omitia o pronome pessoal sujeito “it” quando queria dizer “é”. Sabemos que em português não utilizamos o sujeito nulo e a aluna omitia-o por comparação com a sua língua. Por fim, o hábito de omitir o “s” na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo, revelou-se igualmente um erro recorrente ao longo de todos os módulos. Outros tipos de erros eram menos frequentes. Por exemplo, a aluna tinha alguma tendência para escrever o plural nos adjetivos e para os escrever depois do nome, mas não o fazia sempre. No módulo 5 a aluna pluralizou, por exemplo, um adjetivo, mas não pluralizou outros dois e no módulo 8 utilizou o mesmo adjetivo, pluralizando-o numa frase e não o pluralizando noutra frase, ambas escritas no mesmo texto. No módulo 5 também escreveu o adjetivo depois do nome duas vezes, e noutras duas vezes colocou-o corretamente, ao passo que no módulo 8 já não era capaz de o colocar no local certo, sempre que o escrevia. Aqui até dá a sensação que houve algum retrocesso na aprendizagem, o que não corresponde minimamente à verdade, pois a aluna revelou progresso na sua capacidade de escrita, demonstrando capacidade de escrever textos mais longos e complexos. Nos módulos 7 e 8 deu ainda um erro que me parece bastante simples, tratando-se desta aluna. Na verdade, a mesma escreveu o verbo no gerúndio ao querer escrever o verbo no presente do

indicativo, na terceira pessoa do plural. Este tipo de erro seria mais frequente numa aluna com outras dificuldades específicas da língua, que não as desta aluna. E apesar de alguns erros que a mesma dava serem bastante simples, a verdade é que, paralelamente, a aluna conseguia escrever frases coordenadas e, ocasionalmente, subordinadas, relativamente complexas. Pelos erros que ela dava, a influência da língua materna era evidente quando a mesma se dedicava à atividade escrita, situação que se verificava com todos os restantes alunos, que precisariam de bastante mais prática e mais reflexão para evitar erros simples e básicos, assim como bastante mais reflexão sobre estas questões de língua.

Na entrevista que lhe realizei, a aluna refere-se ao desenvolvimento da capacidade de escrita, afirmando que selecionou várias vezes a capacidade de escrita porque esperava melhorar com as correções. Foi, como se pode depreender pelas palavras da aluna, uma opção intencional e consciente.

**Prof:** Mas de qualquer modo continuaste a optar por escrever várias vezes.

**A1:** Lá está, sabendo que escrevia mal, com as correcções podia sempre melhorar alguma coisa e aprender, não é?

**Prof:** Ok, eu acho que foi uma boa opção.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

A segunda destas alunas, a aluna A4, também foi uma das alunas que mais se empenhou e escreveu ao longo do ano letivo, embora não tivesse escrito tanto quanto eu gostaria. Entre outras coisas, esta aluna escreveu sobre fogos florestais, sobre condições de trabalho, saúde, higiene e segurança no trabalho e sobre uma dieta equilibrada. Até certo ponto, diria que a aluna melhorou a sua capacidade de escrita. No entanto, alguns erros, apesar da minha constante chamada de atenção, não foram completamente ultrapassados. Na verdade, desde o 10º ano que a aluna tinha, por exemplo, tendência para escrever o adjetivo depois do nome e para o pluralizar. E sempre que voltava a cometer esse erro e eu lhe chamava a atenção, dizia que era difícil lembrar-se disso ao escrever. De qualquer modo, mesmo entregando-se, por vezes, à tarefa de escrever, esta aluna demonstrava imensas dificuldades a este nível, pelo que recorria, por vezes, à língua materna quando não sabia ou não se recordava do vocabulário para escrever algo que tinha em mente.

A aluna A13 foi uma aluna que progressivamente se envolveu cada vez mais na disciplina, afastando-se, de livre vontade, do grupo que não a ajudava a melhorar o seu trabalho e integrando-se num outro grupo que lhe deu oportunidade de trabalhar melhor. Por vezes, também fazia trabalho solitário, ou com uma colega, a pares. Assim, esta aluna foi variando as formas de trabalho de modo a rentabilizá-lo. Relativamente à sua escrita, dedicou-se mais a esta capacidade no módulo 7, tendo escrito sobre “fast food”, sobre uma dieta vegetariana e sobre o documentário “Super size me”. Fiquei bastante satisfeita por verificar que foi interiorizando os seus erros e tentando corrigi-los. No módulo inicial do ano (módulo 5) a aluna escreveu cinco vezes o adjetivo depois do nome, mas já no módulo seguinte sucedeu praticamente o oposto, já que a aluna utilizou, para se descrever, sete adjetivos e apenas um deles continuou a aparecer depois do nome. Também nos módulos 6 e 7 a aluna tinha utilizado várias vezes o artigo definido “the” com nomes comuns, como “the water”, “the fast food”, “the osteoporosis” e tinha ainda omitido o pronome pessoal sujeito várias vezes, desde o módulo 5 até ao módulo 7. Uma análise cuidada da escrita da aluna no teste do módulo 7 permite constatar que a mesma não comete estes erros no mesmo, em frases como “But everyday, it can be frustrating...”; “(...) commercials can make people buy products (...)”. Ainda nos módulos 5 e 6 a aluna revelou algumas dificuldades na utilização dos verbos modais, particularmente nos verbos “*can*, *may* e *could*”, tendo, ainda que esporadicamente, tendência para conjugar o verbo que se lhes seguia. Já no teste do módulo 7 a aluna utilizou três vezes o verbo modal “can”, todas elas corretamente. Estas correções que a aluna alcançou, relativamente a estes aspetos da língua inglesa, são reveladoras do seu empenho e preocupação em melhorar a sua escrita. No entanto, nem tudo melhorou, já que outros erros permaneceram ao longo dos módulos, erros esses que nunca foram ultrapassados. Na verdade, a aluna sempre confundiu os pronomes pessoais “them” e “they”, utilizando o pronome complemento “them” antes do verbo, e também não foi capaz de escrever “children” sem lhe acrescentar um “s”. Para além disso, também não compreendeu que, em determinadas circunstâncias, devemos utilizar o determinante possessivo, ao invés do artigo definido, quando as coisas a que nos referimos pertencem a alguém. Por exemplo, a aluna



escreveu “clean and wash the hands” quando deveria ter escrito “clean and wash our hands”. Não me parece, no entanto, que este último aspeto não tenha sido ultrapassado por responsabilidade sua, uma vez que teria sido necessário algum trabalho de língua que levasse a aluna a compreender melhor o porquê desta construção, o que não foi feito. E porque é que não foi feito? Porque foi a única aluna, desde os módulos 6 ao 8, que deu este erro, e torna-se praticamente impossível, por um lado, apercebermo-nos atempadamente de todos os tipos de erros que os alunos dão e, por outro lado, proporcionar-lhes exercícios para todos eles e conseguir que eles revelem interesse em refletir sobre esses erros e realizar trabalho de língua no sentido de os ultrapassar. Não posso afirmar que foi este o caso desta aluna, mas em muitas situações isso verificar-se-ia, pois para um determinado número de alunos o seu objetivo foi sempre e apenas passar de ano, e as questões do aperfeiçoamento da língua não seriam, de todo, do seu interesse.

Esta aluna, com muita pena minha, como já referi anteriormente, abandonou a escola muito perto do final do ano, tendo ido trabalhar para o estrangeiro, razão pela qual nem preencheu o inquérito final, nem pôde responder à entrevista. As suas opiniões teriam sido uma mais-valia para este trabalho, já que eu gostaria de ter compreendido as razões que a fizeram envolver-se progressivamente e de uma forma cada vez mais intensa na disciplina. As suas motivações permanecerão, deste modo, um mistério que gostaria de desvendar, o que não será possível, já que a aluna não deixou qualquer contacto, com qualquer colega. Fica, no entanto, a sua reflexão no final do portefólio do módulo 8, apresentada anteriormente, onde é possível verificar como a aluna se encontra satisfeita com o trabalho realizado ao longo do módulo, assim como no portefólio, pois reconhece precisamente o seu bom trabalho, assim como o esforço despendido na realização do portefólio e no módulo, em geral.

As restantes alunas também se dedicaram um pouco à escrita, mas em menor grau e sobretudo para responder às solicitações da professora, ou para cumprir com o plano de trabalho que haviam traçado, não demonstrando a iniciativa das alunas acima referidas ao nível da escrita livre, tendo como ponto de partida as nossas próprias opções sobre os assuntos a serem abordados, ou outros que esses nos sugeriram.

Relativamente aos alunos, a verdade é que apenas esporadicamente se envolveram na atividade de escrita. Sabemos, por exemplo, que as dificuldades reveladas ao nível desta e de outras capacidades são um entrave ao seu desenvolvimento, já que os alunos, perante as dificuldades que sentem, têm tendência para evitar realizar esse tipo de atividades. O testemunho do aluno A3 poderá ser, de alguma forma, uma evidência desse facto:

**Prof:** Ok. Consideraste ainda que desenvolveste pouco a capacidade de ler em Inglês e não desenvolveste nada a capacidade de escrever em Inglês.

**A3:** E foi verdade.

**Prof:** Porquê?

**A3:** Escrever foi nada.

**Prof:** Porquê?

**A3:** Oh, não sei.

**Prof:** Não sabes porque é que não aprendeste nada?

**A3:** Não, não sei é escrever.

**Prof:** Mas hmm... achas que te esforçaste pouco por escrever ao longo do ano?

**A3:** Não.

**Prof:** Podias-te ter esforçado mais...

**A3:** Também foi pouco tempo...

**Prof:** Foi pouco tempo para...?

**A3:** Sim, para aprender...

**Prof:** ...para aprender Inglês?

**A3:** ...para aprender alguma coisa...

**Prof:** Ok. E em relação a ler?

**A3:** A ler...

**Prof:** Também afirmaste que gostavas razoavelmente de ler em Inglês.

**A3:** Gostava... razoável...? Não, que lia mais ou menos...

**Prof:** Mas porque achas que desenvolveste pouco esta capacidade? Também por...

**A3:** Por falta...

**Prof:** Por falta de tempo?

**A3:** Exacto.

**Prof:** Ok. Achas que a língua precisa de mais tempo para...

**A3:** É.

**Prof:** ... desenvolvermos capacidades. Ok.

(Excerto de uma entrevista realizada a 16 de novembro de 2009)

O facto de este aluno declarar não gostar de Inglês também me parece um entrave à sua aprendizagem da língua, já que a nossa dedicação a determinada atividade pode ser muito condicionada pelo interesse que demonstramos pela mesma:

**Prof:** (...) Nesse questionário afirmaste que este método não te deu mais motivação nem mais auto-confiança que em anos anteriores. Porquê?

**A3:** [Silêncio]

**Prof:** Porque é que não te deu mais motivação?

**A3:** Porque eu não gosto de Inglês.

**Prof:** É por isso?

**A3:** É, é...

(Excerto de uma entrevista realizada a 16 de novembro de 2009)

No questionário final, os resultados relativos ao desenvolvimento da capacidade de escrita foram igualmente registados no meu diário, assim como a minha interpretação dos mesmos.

“No que concerne a escrever em Inglês, sete alunos declaram que melhoraram bastante esta capacidade e dois consideram que a melhoraram muito, o que, na prática, equivale a sessenta por cento da turma. Não me parece que seja um resultado bom, mas também não me deixa demasiado pessimista, especialmente em se tratando da capacidade de escrita, habitualmente difícil de obter resultados muito visíveis.” (Diário de Ensino / Investigação, 7 de setembro de 2009)

Nesse inquérito, os alunos foram também inquiridos relativamente ao seu gosto atual pela aprendizagem de cada uma das quatro capacidades acima abordadas, verificando-se que as capacidades de produção oral e escrita são menos apreciadas do que as capacidades de compreensão oral e escrita.

Nesse questionário final, ficou evidente que a abordagem seguida elevou a sua autoconfiança e motivação:

“Relativamente à auto-confiança, (...) nove alunos concordam que se sentiram mais auto-confiantes que em anos anteriores, mas apenas três alunos concordam, em absoluto, com essa afirmação. Os restantes seis concordam, mas apenas em parte. Seis alunos, ou seja, quarenta por cento da turma, têm uma opinião negativa sobre a questão da motivação, dado afirmarem que não se sentiram mais motivados que em anos anteriores, e cinco alunos afirmam o mesmo relativamente à questão da auto-confiança. Sobre este assunto um aluno afirma não ter opinião. Aqui sinto-me tentada a comentar os resultados, embora não deseje muito fazê-lo, pois me parece difícil adivinhar todos os motivos que poderão estar na base destas afirmações. A verdade é que sentir-me-ia tentada a dizer que não considero que este método possa ser o responsável por alguma falta de motivação da parte de um razoável número de alunos da turma. Sim, porque seis alunos em quinze parece-me muito

para se sentirem descontentes. Eu diria que poderá haver factores externos que influenciam bastante a forma como os alunos se motivam para a aprendizagem e que esses factores externos têm peso grande na sua motivação para a aprendizagem. São questões que preciso esclarecer, proximamente, quando levar a cabo as entrevistas aos alunos, aprofundando um pouco esta questão da motivação e da auto-confiança.” (Diário de Ensino / Investigação, 7 de setembro de 2009)

Na fase final do projeto, nas entrevistas realizadas, alguns alunos mencionam estas questões, como se pode ver a seguir, salientando a influência positiva de uma maior autoconfiança e motivação na aprendizagem da língua:

**Prof:** (...) Nesse questionário afirmaste que este método não te deu mais motivação nem mais auto-confiança que em anos anteriores. Porquê?

**A3:** Silêncio...

**Prof:** Porque é que não te deu mais motivação?

**A3:** Porque eu não gosto de Inglês.

**Prof:** É por isso?

**A3:** É, é...

**Prof:** E em relação à auto-confiança? Não te sentiste mais confiante para aprender melhor? Não sentiste que aprendeste um bocadinho mais?

**A3:** Senti, senti...

**Prof:** Então deu-te mais auto-confiança que motivação?

**A3:** Deu, deu...

(Excerto de uma entrevista realizada a 16 de novembro de 2009)

**Prof:** Ok. Também afirmaste que, em parte, este método te deu mais motivação e mais auto-confiança que em anos anteriores.

**A4:** Sim, acho que deu, stora.

**Prof:** Tem a ver com poderes fazer aquilo que mais te...

**A4:** Hmm... aquilo que eu queria...

(Excerto de uma entrevista realizada a 19 de novembro de 2009)

**Prof:** Hmm, hmm... Neste questionário afirmaste que este método te deu mais motivação e mais auto-confiança que em anos anteriores.

**A5:** Sim, porque este método ajudou-me a progredir no 11ºano...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** E... e fiquei contente, de certo modo...

**Prof:** Ficaste mais confiante para trabalhar e melhorar, tentar melhorar.

**A5:** Sim.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

### *Notas finais*

Perante o exposto, se podemos chegar a alguma conclusão é a de que os resultados obtidos nas respostas ao questionário e as atitudes reveladas por estes alunos ao longo do ano relativamente à aprendizagem da língua estão em sintonia. De facto, as respostas parecem traduzir os seus verdadeiros sentimentos, o que indicia não só uma atitude de honestidade mas também a consciencialização dos aspetos mais positivos e mais problemáticos da sua aprendizagem. Quanto à aprendizagem da língua, não me parece poder-se afirmar, categoricamente, que os alunos aprenderam mais, ou menos, com este método. Parece-me, sim, poder afirmar que houve alunos que efetivamente aprenderam mais com este método do que com o anterior, como podemos depreender das suas respostas às entrevistas, da leitura dos portefólios e dos resultados do questionário final a determinadas questões.

Comparando as classificações obtidas no 10º ano (apresentadas no Gráfico 1, capítulo 3) e no 11º ano, verificou-se progresso nos resultados finais dos alunos, não só relativamente às classificações obtidas mas também no que diz respeito ao facto de todos os alunos se terem preocupado em terminar os módulos do 11º ano, tendo ainda recuperado os módulos em atraso relativos ao 10º ano. De todos os módulos em questão, apenas uma aluna não terminou o módulo 8, porque abandonou o Curso. O Gráfico 6 permite visualizar as classificações obtidas pelos alunos (de dez a dezoito valores) nos módulos abrangidos pelo projeto.

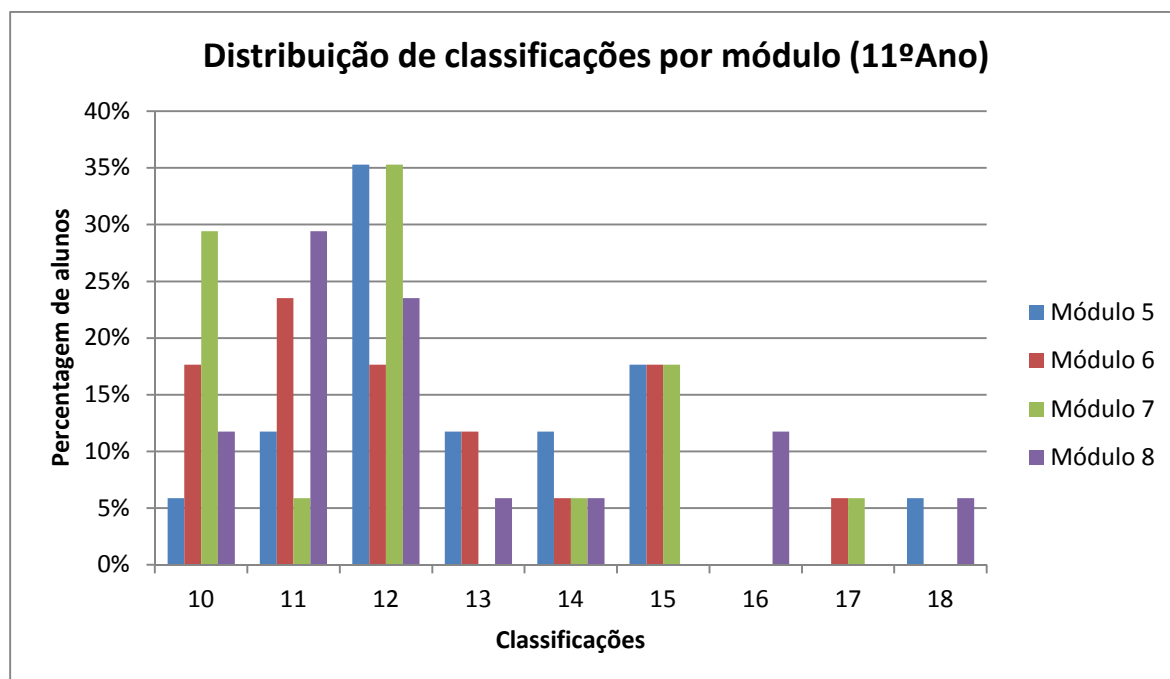


Gráfico 6 – Distribuição de classificações por módulo

#### 4.2.4. Desenvolvimento da autonomia dos alunos

Vieira (1998: 51) defende que a autonomia, sendo uma capacidade que se desenvolve durante a vida do indivíduo, pode ser desenvolvida com a ajuda do professor. Paralelamente, “[s]endo uma capacidade, a autonomia refere-se ao *sujeito* e desenvolve-se de modo progressivo e diferenciado: todos os alunos podem desenvolver gradualmente a sua autonomia, de forma individualizada, de acordo com as suas aptidões e propensões pessoais.” Na verdade, quando o aluno é muito dependente, torna-se mais difícil que este seja capaz de conduzir a sua própria aprendizagem de forma minimamente eficaz. Desse aspeto dou conta no meu diário, ao referir-me a determinado aluno, ao processo de aprendizagem e ao caminho que considero mais adequado para aquele aluno trilhar, muito embora por vezes a nossa opinião relativamente ao que é melhor para determinado aluno possa não ser a mais adequada, pelo menos em parte. No entanto, as minhas intenções ficam só pelo papel, dado o facto de ter havido sempre alguma dificuldade de relacionamento com este aluno, de certa forma inflexível nos seus objetivos e desejos.

“O A17 preparou um plano absolutamente incongruente e sem sentido e praticamente nada fez nas últimas quatro aulas, ou até mesmo no módulo. Hoje reconheceu isso. (...) É verdade que este aluno não tem grande vontade de

aprender Inglês (...). Haveria necessidade dele tentar realizar um tipo de actividade mais guiada, com mais instruções, mais simples, mas não lhe vejo abertura para sair do seu ciclo de amigos e tentar uma aprendizagem diferente, mais adequada aos seus conhecimentos e competências linguísticas. É um pouco aquele aluno que tenta resolver os seus problemas com o menor esforço possível, aproveitando-se da ajuda dos outros, se possível, sem grandes preocupações moralistas. Numa obra intitulada “Diferenciação curricular na sala de aula”, Diane Heacox afirma que determinados alunos podem manifestar dificuldade em “ajustar-se a níveis elevados de responsabilidade e de independência” (2006: 111) e, de facto, penso que esta afirmação poderia ser verdadeira para o caso do A17. A mesma autora (op cit: 111) refere que o “professor não deve hesitar em adoptar um comportamento de carácter prescritivo em relação aos alunos que necessitam de mais instruções”, mas na verdade, com determinado tipo de alunos, pôr em prática estas ideias não me parece assim tão simples. Estes alunos não estão habituados a ver-me como uma professora impositiva, e então torna-se muito difícil adoptar atitudes que os alunos consideram mais próprias para um professor menos aberto a negociações, mais severo.” (Diário de Ensino/Investigação, 6 de fevereiro de 2009)

Nas entrevistas realizadas os alunos foram questionados relativamente ao desenvolvimento da sua autonomia e cinco deles concordam que o método utilizado ao longo do ano lhes permitiu, efetivamente, desenvolver a sua autonomia. Um deles, o A2, afirma que não desenvolveu esta capacidade pois já a tinha desenvolvido, afirmando no entanto que o referido método foi importante para muitos alunos, em seu entender noventa por cento da turma. Foi claro, ao longo do ano, que este aluno optou por não assumir a responsabilidade pela gestão da sua experiência de aprendizagem. Como ele próprio afirma, ao ser entrevistado, só o faria se fosse obrigado, o que contraria, de certa forma, a sua ideia de que já é autónomo. Como se pode observar no longo excerto que se segue, este aluno sente-se mais confortável num modelo transmissivo de ensino, considerando que, pelo menos no seu caso, será mais eficaz para ter bons resultados. Embora afirme que gosta de fazer escolhas, de aprender e de pensar no que faz, prefere que seja o professor a dizer-lhe o que fazer, o que supõe uma confiança absoluta na competência do professor. Por outro lado, levanta o problema do grau de dificuldade das tarefas, que no seu entender terão sido por vezes demasiado simples para ele.

**Prof:** Escolher o que queriam fazer... as actividades, os materiais, os conteúdos... fazer os vossos próprios objectivos... este...hmm... achas que este método, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu ritmo, ajudou os alunos a serem mais autónomos?

**A2:** É assim...

**Prof:** Ou a ti próprio?

**A2:** A mim não me ajudou nada, mas há se calhar alunos lá na turma que ajudou. A mim não me ajudou porque eu sei Inglês, percebo de Inglês e isso para mim é chato fazer isso. Eu precisava de alguma coisa que... mais complexa do que preencher papéizinhos a dizer para fazer tarefas. Preferia que a stora me desse as tarefas logo a mim e dizer tens que fazer isto.

**Prof:** E não ter que escolher.

**A2:** E não ter que escolher nada.

**Prof:** E não escolher nada. Mas porquê? Quando a gente escolhe à partida não está a escolher uma coisa que poderá interessar mais do que outra?

**A2:** Pode, para as pessoas que não percebem Inglês. Para mim que percebo Inglês prefiro que a stora me dê tarefas a mim que me motivem a fazer mais e melhor do que fazer tarefinhas que os outros estão a fazer e escolher trabalhos que para mim eram simples. Apenas isso. Não tou a dizer que... isso até era um bom método, uma boa motivação para muita gente lá da turma, aliás, para noventa por cento da turma, agora para mim não me ajudou em nada fazer, esse portefólio, por amor de Deus!

(...)

**A2:** Não, oh stora, eu gosto de escolher. Mas... é assim, nós gostamos todos de escolher a matéria que vamos estudar, só que eu, para me motivar a trabalhar, não tenho que ser eu a escolher. Tem de ser os stores a dizer. Olha, tu faz isto e acabou... ponto final. Entende?

**Prof:** É?

**A2:** Claro. E é com toda a gente. Se a stora disser ah, vamos, agora cada um de vocês vai escolher uma matéria, ah, o povo encosta-se ao sofá e diz, oh, vamos escolher o quê, não me apetece escolher nada.

**Prof:** Nem...

**A2:** Se a stora...

**Prof:** Nem olhando várias opções e pensando: 'Bem, isto até era capaz de me agradar.'

**A2:** Há gente assim. Acredito... deve haver gente assim. Eu, para mim, eu, matéria, até gosto de escolher, só que não me motiva muito. Toda a gente gosta de escolher matéria, só o problema é que ninguém se motiva... nem toda a gente se motiva a trabalhar... tem motivação para trabalhar nesse sistema de escolhimento.

**Prof:** Porque dá mais trabalho pensar?

**A2:** Hmm?

**Prof:** Porque dá mais trabalho a pensar?

**A2:** Não dá trabalho pensar, eu gosto de pensar. Stora, o cérebro é feito para pensar, só que eu não gosto disso. Gosto que os stores saibam que matéria é que se dá, digam, hoje é isto que temos de aprender, e vocês não saem daqui enquanto não souberem isso. Pronto.

**Prof:** É isso que preferes.

**A2:** É, eu preferia. Preferia que... isso sou eu, não é?

**Prof:** Mas eu acho que no fundo o problema aqui foi sempre, hmm... o facto das coisas serem simples para ti, não foi?

**A2:** Claro.

**Prof:** Eu... por acaso houve coisas... houve determinados materiais e aulas que preparei que eu acho não era assim tão simples quanto isso só que, pronto,



convenceste-te, às tantas, que ia ser simples e já não davas muita atenção.

**A2:** Ah, eu dava, a sério que eu dava. Eu...

**Prof:** Nem tentavas ver se era... se aquilo era mais complicado do que o costume.

**A2:** Eu nunca peguei num livro para estudar Inglês, nunca peguei nas folhas, nunca peguei em nada, nunca fiz nada, em Inglês, stora, e estou-lhe aqui a dizer, qual é o problema? Não faço nada, e se tivesse hoje Inglês continuava a não fazer, se fosse este o método de trabalho. A não ser que a stora nos obrigasse mesmo a fazer qualquer coisa na sala. Ou vocês fazem isto, ou não há nota no final do período. Aí eu trabalhava. Trabalhava a sério.

**Prof:** A motivação maior era a classificação final.

**A2:** Claro. E eu trabalhava para a classificação final. Chegava aos testes tirava dezasseis, dezassete.

**Prof:** Não era tanto a vontade de aprender alguma coisa...

**A2:** E também gosto de aprender. Só que é preciso que a stora diga o que é que temos que aprender. 'É isto. Pronto. Vamos. Vocês...Nenhum de vós... Não saímos daqui enquanto não soubermos isto'.

**Prof:** Não soubermos isto.

**A2:** Isto é, a mim motiva mais assim.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Questiono-me sobre como poderia eu própria ir ao encontro deste aluno se ele se manteve regularmente distanciado das atividades, nomeadamente através de frequentes ausências às aulas. Como ele próprio relata, não desejou nunca fazer qualquer escolha, preferindo um tipo de ensino mais dirigido, e mais exigente, em seu entender. No entanto, penso que ele próprio poderia ter criado essa exigência, o que nunca chegou a fazer. A sua reação poderá, por um lado, estar relacionada com o facto de não ter vontade de exercer a sua autonomia e, por outro lado, como afirma Vieira (2010b: 57) estará igualmente relacionada com “o peso de uma tradição escolar assente numa pedagogia da dependência” que poderá criar resistências a uma “pedagogia mais centrada no aluno”. Na entrevista, reforça a ideia de que, embora goste de aprender coisas, nem toda a gente tem vontade – neste caso, ele incluído – para aprender no que ele chama “esse sistema de escolhimento”, excluindo assim para si próprio a possibilidade de conduzir a sua aprendizagem.

Os restantes alunos entrevistados concordam que o método os ajudou a desenvolver a sua autonomia, enfatizando a possibilidade de escolha como um fator determinante e valorizando, desta forma, a autodireção na aprendizagem da

língua. A sua posição é claramente distinta da do aluno anterior, como se observa nos seguintes testemunhos:

**A1:** Sim, ajudou, porque nós tínhamos um plano definido. Não era o professor que o impunha. Se eu fazia alguma coisa, era porque queria realmente fazer. Por vezes ao fazer as escolhas se calhar nem pensamos o tempo que devemos pensar, por nossa culpa, porque por vezes também não estávamos muito interessados, mas seguindo o plano depois ia vendo que se tornava mais fácil porque tinha uma visão geral do que ia fazer no módulo.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

**A5:** Sim, porque nós tínhamos vários temas, podíamos optar por escolher cada um ao nosso gosto, e assim era... talvez fosse mais fácil nós trabalharmos e... e aprendíamos com aquilo que fazíamos. Digamos assim, com a ajuda uns dos outros...

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

**A6:** Então não ajudou? Como dizer? Uma pessoa traça os próprios objectivos e isso parecendo que não ajuda porque uma pessoa tem uma meta a atingir e só... só nós podemos fazer isso.

**Prof:** Hmm, hmm... Se é só a professora a fazer não têm tanta consciência de quais são os objectivos. Ou têm na mesma?

**A6:** Não, têm na mesma, só que eu acho que os próprios alunos, a... a fazer, a traçar, ajuda muito para que isso se torne, digamos, num quotidiano.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de dezembro de 2009)

Apesar do comportamento e atitude do aluno A2 comprovar a existência de alunos que não se dispõem a conduzir a sua aprendizagem, outros alunos fazem-no, e tomam iniciativas. Por exemplo, aquando da estruturação do portefólio, e apesar de entregar aos alunos os títulos do índice do mesmo, a aluna A4 cria a sua própria estrutura para o portefólio, revelando uma vontade própria de se apropriar do mesmo, estruturando-o da forma com que mais se identifica. Esse facto é relatado no meu diário:

“Hoje dei uma olhadela aos dois únicos Portefólios entregues pelos alunos, um dos quais da A4, uma aluna muito empenhada, e das poucas que, no ano anterior, construiu o Dossiê com a regularidade desejada. Apesar de ter todo o material bem organizado, não seguiu a estrutura acordada na aula, que possivelmente já teria antes de termos decidido algo sobre o assunto, pelo que não consegui decidir-me se deveria chamar-lhe a atenção sobre essa organização, pois pareceu-me que poderia funcionar igualmente, permitindo ao aluno ter alguma liberdade na organização do Portefólio.” (Diário de Ensino / Investigação, 14 de outubro de 2008)

### *Notas finais*

Somos, deste modo, confrontados com uma panóplia de pontos de vista sobre a aprendizagem e a forma como aprendemos melhor que, como podemos verificar pela leitura das entrevistas dos alunos, pelo trabalho realizado ao longo do ano e pelas suas respostas ao questionário final; nuns casos funciona melhor, quando a negociação e a aprendizagem autodirigida são uma realidade, e noutros casos não, sobretudo quando os alunos rejeitam assumir estes papéis apesar de serem criadas oportunidades para o fazerem. De acordo com Shor (1992), uma educação emancipatória exige uma negociação permanente e não pode apresentar-se ao aluno como uma imposição. No entanto, ela pode ser entendida desse modo pelos alunos, como parece ter acontecido com o A2, o que também significa que uma pedagogia mais democrática abre espaço à expressão da dissonância e da resistência, com as quais o professor tem de aprender a lidar. Foi exatamente para evitar que os alunos se sentissem obrigados a realizar uma aprendizagem autodirigida que Teixeira (2011) optou por uma pedagogia híbrida onde continuou a incluir “aulas normais”, o que do seu ponto de vista contribuiu para uma maior aceitação da aprendizagem autodirigida pelos alunos.

A questão da diferenciação parece assim ser extremamente importante até em termos do modelo de ensino-aprendizagem que é posto em prática, não tendo porventura que ser o mesmo modelo para todos os alunos da turma, já que nem todos entendem a possibilidade de escolha como uma mais-valia na sua aprendizagem. Adicionalmente, como afirma Perrenoud, “a pedagogia diferenciada entra em conflito com o desejo dos alunos de fazer “apenas o necessário para ter paz e, no melhor dos casos, progredir sem surpresas no curso. (...) É mais difícil tentar, concreta e insistentemente, aumentar os esforços suplementares dos alunos que, mesmo que seja uma estratégia de vida curta, aspiram a rir ou a não fazer nada!” (Perrenoud, 2001: 143).

### **4.3. Diferenciação e papéis pedagógicos**

Nesta secção, tentarei mostrar quais os papéis pedagógicos que mais sobressaem na aplicação de uma pedagogia diferenciada, com ênfase na articulação entre as dimensões individual e social da aprendizagem e nas mudanças observadas nesses papéis.

#### **4.3.1. A dimensão social da aprendizagem**

A natureza social e colaborativa da aprendizagem constitui um aspeto valioso deste processo. A este respeito Jacobs (2006: 39) refere que o coração da aprendizagem colaborativa é a atividade em grupo. A interdependência positiva e a responsabilização individual são, na opinião deste autor, dois conceitos que se encontram no âmago da aprendizagem colaborativa. Nas próximas secções analisa-se até que ponto estes aspetos estão presentes na turma.

##### **4.3.1.1. Colaboração e integração na turma**

Logo no início do ano, a propósito de uma ida à biblioteca, numa comemoração do dia europeu das línguas, para ver um filme juntamente com outras turmas, reflito sobre a falta de união da turma. Os alunos foram convidados a tomar um chá e a comer uns bolinhos no final do filme, mas só uma meia dúzia permaneceu na biblioteca a confraternizar:

“Na altura senti, mais uma vez, a desunião que reina na turma, a sua falta de sentido de espírito de equipa, de espírito de grupo. Sendo uma turma bastante desunida, este facto continua a prejudicar a sua progressão na aprendizagem.” (Diário de Ensino/Investigação, 1 de outubro de 2008)

Mais tarde, este sentimento de desunião é confirmado pelo representante dos alunos na primeira reunião intercalar de primeiro período, como se pode ver através da seguinte entrada do meu diário:

“Tendo ocorrido recentemente a reunião Intercalar de Conselho de Turma do (...), constato, com alguma surpresa, que há um certo mal-estar entre determinados alunos na turma. Quem o afirmou foi o representante dos alunos, na referida reunião. Apesar de ser uma turma que está muito dividida em grupos, nenhum professor suspeitava deste clima de mal-estar ao qual o representante dos alunos se referiu na reunião.” (Diário de Ensino/Investigação, 26 de novembro de 2008)

Surgiu-me então a ideia de fazer um minifilme com a turma, filmado quer na escola, quer fora dela. Seria uma forma de os envolver num projeto mais complexo e empreendido por todos. Seria ainda, em meu entender, a forma ideal de promover a cooperação entre os vários elementos da turma, com uma grande variedade de tarefas diferenciadas e adequadas ao estilo e características de cada aluno. A propósito da questão da colaboração entre os alunos, Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007: 117,118) referem o seguinte: “é possível construir a cooperação dentro da própria tarefa, alocando papéis para cada aluno. Em todos os casos, a tarefa de cada aluno precisa ser tal que conte, e o grupo apenas se beneficiará se todos os alunos fizerem a sua parte”. Este é uma das condições da aprendizagem cooperativa, pois propicia a criação de relações de interdependência entre os alunos (Johnson, Johnson e Holubec, 1990). Naquele momento, era precisamente isso que pretendia: envolver todos os alunos na consecução da tarefa, dentro das suas possibilidades, mas ainda assim envolvê-los. A ideia surgiu-me no primeiro período, uma altura em que eu já antecipava muitas dificuldades a este nível:

Nesta semana que passou várias ideias pairaram pela minha cabeça, entre as quais novamente a ideia da realização de um minifilme que ocorresse, por exemplo, num restaurante, e aí poder-se-ia filmá-lo no refeitório e na pousada, se o transformássemos num restaurante e aí fizéssemos as filmagens. Seria uma boa forma dos alunos se envolverem mais na sua aprendizagem, quer pelo desenvolvimento das suas capacidades de interpretação e expressão, tanto oral, como escrita. Os alunos teriam de escrever o guião, criar uma história, o que os envolveria mais activamente no seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, estas actividades, a serem realizadas, poder-se-ão concretizar apenas nos dois últimos módulos, referentes ao “Mundo do Trabalho” e à “Comunicação no Mundo Profissional.” (Diário de Ensino/Investigação, 20 de outubro de 2008)

Inicialmente, os alunos não pareceram acolher muito entusiasticamente esta ideia, mas acabaram por concordar em pô-la em prática. A ideia foi levada ao Conselho de Turma, na primeira reunião intercalar, no primeiro período, tendo sido aprovada pelo Conselho de Turma. Na altura, o professor de Cozinha e Pastelaria dispôs-se a colaborar neste projeto, concordando em filmar parte do minifilme no local onde os alunos tinham as aulas de Cozinha e Pastelaria, fora da escola. Com muita pena minha, o projeto acabou por não se concretizar, especialmente por dois motivos. Em primeiro lugar, o cansaço notório dos alunos, nos meses de junho e julho. Para além disso, a disparidade a nível de atitudes por parte dos professores da turma levou determinados alunos a terem

comportamentos algo agressivos, já que pretendiam que eu lhes facilitasse o processo de conclusão dos módulos, como acontecia noutras disciplinas. Estes dois factos contribuíram, grandemente, para que abandonasse a ideia de fazer o minifilme com eles. De qualquer modo, a desunião entre os alunos da turma é referida ao longo do ano, em todo o meu diário, embora manifeste esperança de ver a cooperação melhorar.

“Tenho, ainda, consciência que as minhas intervenções se têm adaptado às características dos alunos da turma, que não funcionam, de forma alguma, em grupo-turma, e cada vez mais me convenço disso; não só em face do relacionamento que existe / não existe entre eles, mas também pela diversidade de conhecimentos e interesses revelados pelos alunos da turma. Talvez consiga que eles trabalhem em conjunto aquando da realização do filme que temos planeado realizar nos dois últimos módulos, mas fora isso, não me parece que alguma vez estes alunos se entendam todos como um grupo mais alargado. É algo que já está demasiado enraizado nas suas mentes, e só um trabalho concertado de todos os elementos do Conselho de Turma poderia, de alguma forma, alterar esta situação.” (Diário de Ensino/Investigação, 3 de janeiro de 2009)

“(…) o grupo-turma (…), em meu entender, continua fragmentado e continuará assim, dadas as características da turma.” (Diário de Ensino/Investigação, 20 de maio de 2009)

Quase no final do meu diário de ensino/investigação, prolongado um pouco no tempo em virtude de ter adiado as entrevistas aos alunos para o ano letivo seguinte, reflito, mais uma vez, sobre esta questão do individualismo dos alunos desta turma, um pouco à luz de umas leituras por mim feitas sobre este assunto.

“Tomlison e Allan (2002: 41) salientam que a influência da cultura é um dos aspectos que influencia o modo como aprendemos enquanto indivíduos. Dizem estas autoras que o nosso estilo cognitivo é influenciado pela cultura. Deste modo, os cidadãos pertencentes às culturas ocidentais “podem ser mais competitivos, mais orientados para a realização individual, rígidos em relação aos prazos temporais, contidos na sua expressão afectiva, orientados para as tarefas e privilegiando um tipo de pensamento que se organiza da parte para o todo (...)”. De certa forma, parece-me que alguns aspectos terão contribuído sobremodo para o ambiente criado na sala de aula, no qual alguns alunos rejeitavam frequentemente o papel de “tutores”, colaboradores, muito virados para si próprios e os seus problemas e interesses pessoais. Por muito que os tivesse encorajado a modificar a sua atitude perante os colegas e a aprendizagem, o aspecto colaborativo ficou um pouco aquém do desejável, mas não posso afirmar que, de alguma forma, não era esperado, pelo conhecimento que tinha dos alunos do primeiro ano deste curso.” (Diário de Ensino/Investigação, 28 de outubro de 2009)

Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007: 150) referem que, se desejamos que os alunos colaborem, a solidariedade é “o valor mais importante transmitido pelos professores aos alunos”. No caso destes alunos, podemos afirmar que essa solidariedade existia num grupo de trabalho, mas em muito menor grau nos restantes elementos da turma. Julgo que o valor da solidariedade

é um valor que se deve incutir desde cedo, na nossa educação, pelo que se torna mais difícil obter resultados mais positivos se apenas nos preocuparmos com esse aspeto quando os alunos já se encontram na adolescência, com a personalidade bastante mais formada. Por outro lado, impunha-se igualmente uma ação mais concertada dos vários elementos do Conselho de Turma, o que efetivamente não chegou a acontecer.

Já a caminho do final de maio, não estando satisfeita com a forma como alguns alunos conduziam o trabalho colaborativo, decidir elaborar um questionário (baseado em Johnson, Johnson e Holubec, 1990) para os alunos refletirem sobre características da aprendizagem cooperativa, questionário esse que originou a reflexão que seguidamente apresento.

Apesar de sentir alguns aspetos positivos da colaboração entre os alunos, continuou a verificar-se a fragmentação já anteriormente sentida e referida. Até mesmo na discussão de questões relativas ao questionário se notou a minha dificuldade em dirigir-me ao grupo-turma como um todo. Contudo, nesta altura era igualmente visível a minha esperança de conquistar a turma para a realização de um projeto que a envolvesse, como um todo, no qual cada aluno pudesse dar o seu contributo individual, dentro das suas possibilidades e capacidades.

Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 6, importando esclarecer que, como os alunos se encontravam agrupados quando preencheram o questionário, foram conversando entre si sobre as questões colocadas.

### Refletindo sobre o trabalho de grupo...

Características de um grupo que mais favorecem a realização do trabalho de grupo	Sim	Não	Sem Opinião
Os elementos do grupo são <b>diferentes</b> em capacidades e personalidade	14	1	1
O grupo <b>possui</b> pelo menos um aluno com boa capacidade de concentração no trabalho.	16	0	0
O grupo <b>possui</b> pelo menos um aluno capaz de zelar por um bom clima de trabalho.	16	0	0
O grupo <b>é</b> responsável pela aprendizagem de cada um no seio do grupo.	16	0	0
Cada um dos alunos preocupa-se <b>com o seu desempenho e o desempenho do grupo</b> .	15	0	1
O grupo <b>não permite</b> que alguns “apanhem a boleia” do trabalho dos outros.	11	5	0

Os elementos do grupo centram-se <b>na realização da tarefa e na manutenção de um bom clima de trabalho.</b>	16	0	0
Os elementos do grupo <b>dividem tarefas.</b>	11	5	0
Os elementos do grupo <b>são acompanhados pelo professor, que dá feedback do seu trabalho.</b>	15	0	1
Os elementos do grupo <b>procedem</b> à autoavaliação do trabalho do grupo.	16	0	0

Quadro 6 - Resultados da aplicação do inquérito "Refletindo sobre o trabalho de grupo"

Como podemos observar, a turma parece ter consciência das condições para a aprendizagem cooperativa, embora cinco alunos admitam que o grupo permita que alguns “apanhem a boleia” do trabalho dos outros e outros cinco afirmem que os elementos do grupo fazem todos a mesma tarefa, ao invés de dividirem tarefas. Relativamente ao último aspeto, produzi a seguinte reflexão:

“(…) é compreensível o facto de cinco alunos afirmarem que todos os elementos realizam a mesma tarefa, já que é precisamente isso que tem acontecido nas aulas. Efectivamente, em virtude das suas dificuldades ao nível das competências específicas da língua, um número razoável das tarefas que estes alunos realizam são relativamente simples e de curta duração, pelo que é expectável que sejam realizadas por todos, pois é importante que todos as realizem de modo a progredir na aprendizagem da língua. Seria muito complicado desenvolver projectos mais extensos e complexos com a maioria dos elementos desta turma, dados as características da mesma, pelo que a divisão de tarefas faria mais sentido nesse tipo de projectos, que no tipo de aulas que estes alunos estão habituados a ter e que se adequam melhor às características da maioria destes alunos, demasiado impacientes e com poucos conhecimentos linguísticos para se concentrarem muito tempo na mesma tarefa, ou num projecto mais complexo e mais profundo. No entanto, tenho esperança de me conseguir envolver com esta turma num tipo de projecto mais profundo e colaborativo, no qual cada aluno possa contribuir para o mesmo dentro das suas possibilidades. Trata-se da realização do mini-filme que projectamos para o último módulo. (Diário de Ensino/Investigação, 20 de maio de 2009)

A aprendizagem cooperativa supõe que os alunos se sintam bem integrados na turma a que pertencem. Nas seis entrevistas os alunos respondem a uma questão que os encoraja a dizer se se sentiam bem integrados na turma. Todos eles respondem que sim, embora, perante a minha tentativa de os fazer desenvolver um pouco o assunto, ou até mesmo sem fazer nada disso, duas alunas, a A4 e a A5, tenham afirmado que se sentiam mais bem integrados no seu grupo de trabalho, fazendo-nos pensar que talvez não acontecesse o mesmo na sua relação com os restantes elementos da turma. Por outro lado, o aluno A2, embora tenha afirmado inicialmente que se dava bem com toda a gente, também



mostra, ao longo da entrevista, bastante descontentamento com a turma, ao ponto de referir que se tivesse sabido como era esta turma, não queria vir para ela, “nem morto”, como ele próprio afirma. O aluno atribui assim a responsabilidade da sua falta de motivação à turma:

**A2:** Por causa da turma. Por causa da turma. Stora, esta turma não me motiva a fazer nada.

**Prof:** É só mesmo por causa da turma?

**A2:** É, é deixar andar. É tipo portuguesa. Deixar andar...

**Prof:** Mas tens alguma pena disso ou acabaste por te adaptar à turma e...

**A2:** Tenho alguma pena disso. Se soubesse, hoje não vinha para esta turma. Nem morto.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

Também a este propósito, a aluna A1 manifesta descontentamento com a turma, juntamente com um sentimento inicial de estranheza, choque até, perante os comportamentos da mesma, algo a que não estava habituada, na sua experiência anterior de aprendizagem e que afetou a sua motivação e envolvimento na aprendizagem:

**A1:** Eu no nono era mais aplicada.

**Prof:** E porquê?

**A1:** Porque acho que sentia que estava numa turma com pessoas que eu já conhecia há muitos anos. Depois quando entrei nesta turma foi um choque... grande, porque não era aquilo que eu queria seguir originalmente. Ao início não era aquilo que eu queria seguir, e depois encontrei pessoas totalmente diferentes de mim e... e isso afectou-me um bocado. Também eram pessoas totalmente diferentes daquilo que eu estava habituada... as pessoas com quem eu tinha tido nos últimos três anos eram pessoas que se empenhavam, que se calhar competiam umas com as outras para ter bons resultados e na nossa turma não era tanto assim, era mais quem se desleixava mais se calhar...

**Prof:** Era quem tinha... era mais bem sucedido entre os colegas.

**A1:** Exacto. Por vezes era assim e quem se calhar tinha melhores notas e depois era ah... inventavam desculpas. Se calhar o fracasso deles... tentavam arranjar desculpas, como quem, ah, eu sou o maior, eu não estudo e mesmo assim passo. E eu não estava habituada a isso, eu estava habituada a que as pessoas estudassem minimamente e estivessem atentas nas aulas. E que tentassem ajudar o professor a comunicar e foi muito diferente e desleixei-me muito.

**Prof:** É pena porque eu acho que és uma aluna com muitas possibilidades, inteligente...

**A1:** Eu sabia disso, só que, por vezes, eu nos primeiros tempos tentava-me empenhar só que o barulho era tanto, quer dizer... no primeiro ano foi aquela integração, a ver como é que era, entrar nas brincadeiras, mas houve uma altura

que eu queria realmente aprender porque eram coisas que me interessavam, não só em Inglês, mas também em outras disciplinas e eu das duas uma, tinha duas opções, ou juntava-me a eles, ou ia maluca p'ra casa porque ficava com uma cabeça, porque queria aprender e não dava, porque era muito barulho, o professor tinha que 'tar a interromper o raciocínio, tinha que 'tar a mandar calar e depois muita gente dizia o que é que eu fiz, o que é que eu disse, e sabiam perfeitamente o que tinham feito, mas era uma maneira de adiar a aula.

(Excerto de uma entrevista a 9 de novembro de 2010)

#### 4.3.1.2. Colaboração entre os alunos no trabalho de grupo

As respostas dos alunos nas entrevistas que lhes foram feitas permitem-nos ter relatos diversificados sobre a colaboração entre os alunos nos grupos, que ocorreu, em seu entender, principalmente para tirar dúvidas de vocabulário desconhecido e proceder a traduções do Inglês para o Português e vice-versa. Segue-se um exemplo:

**Prof:** (...) Hmm... O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas.

**A6:** Sim.

**Prof:** Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem?

**A6:** É. Uma vez, o A2, por exemplo.

**Prof:** Hmm, hmm... Hmm... De que forma? O que é que ele fazia, assim alguma?

**A6:** Ele dizia-me algumas palavras que eu tinha em dúvida, às vezes tirava-me, em certa parte, dúvidas...

**Prof:** Hmm, hmm... E tu? Apoiaste os colegas?

**A6:** Naquilo que pude. Naquilo que me perguntavam, e que eu veja que possa ajudar, então, porque não?

**Prof:** E também de que forma é que os apoiaste? O que é que eles pediam normalmente?

**A6:** Hmm... palavras, ora transições, como se dizia isto, como se dizia aquilo...

**Prof:** Do português para o inglês...

**A6:** Exactamente. Ou do inglês para o português.

**Prof:** Hmm, hmm... Dificuldades no texto, palavras que estavam no texto...

**A6:** Sim, sim. Em contexto, etc.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de dezembro de 2009)

Na entrevista que realizei a uma das alunas que tinha mais dificuldades, a sua opinião sobre o trabalho de grupo e a importância da colaboração entre os alunos deu-me grande satisfação, pois senti que, afinal de contas, havia alunos que haviam compreendido e interiorizado o valor da aprendizagem cooperativa,

algo por que sempre lutei, junto destes alunos, como uma estratégia extremamente valiosa para desenvolver competências linguísticas:

**Prof:** ... que uma língua aprende-se gradualmente, não é? E às vezes a gente gostaria de ver mais resultados...

**A5:** Do que estava à espera.

**Prof:** Do que consegue alcançar naquele ano, mas eu acho que houve muitas melhorias.

**A5:** Houve, bastantes, porque acho que trabalhei mais...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Hmm... Acho que cooperei bastante com os meus colegas em relação ao 10º ano, porque no 10º ano não... prontos, vamos pôr entre aspas, “baldava-me muito”.

(...)

**A5:** Sim, por exemplo, nós na sala trabalhávamos muito em grupos...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Porque cada grupo tinha o seu tema de trabalho e tudo, e isso na sala se calhar... isso talvez nos ajudasse uns aos outros porque assim a professora ia a cada grupo e tirava as dúvidas a todos, e assim acho que ia sendo melhor, porque a professora ficava mais aliviada, num termo, porque... como em cada grupo havia sempre algum elemento que percebesse mais de Inglês e assim ajudava enquanto que a professora sempre que não soubéssemos alguma coisa de Inglês pedíamos para a professora vir explicar e acho que isso foi uma boa ajuda...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** ... porque colaborámos mais uns com os outros e... tentámos trabalhar todos em equipa e isso acho que é muito bom.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

Já no meu diário eu havia escrito sobre o trabalho cooperativo e mostrado a minha satisfação com o trabalho desenvolvido por um dos grupos, em mais do que uma entrada.

“Por fim, há a referir o grupo da A8, da A5, da A4 e da A14, que decidiram trabalhar a questão da alimentação equilibrada, de como melhorar a alimentação e ainda os hábitos de consumo das pessoas relativamente à alimentação. Todas estas alunas decidiram fazer o plano em conjunto porque querem trabalhar umas com as outras. E assim o fizeram e têm trabalhado bem, com empenho e vontade. Estou realmente muito satisfeita com o trabalho realizado por estas alunas. Parece que aqui o trabalho de grupo tem surtido os efeitos desejados, o que é ótimo. Só poderia desejar que assim fosse sempre.” (Diário de Ensino/Investigação, 17 de março de 2009)

“Foi uma aula bastante produtiva para este grupo, que se empenhou verdadeiramente na consecução das actividades pelo grupo propostas. A A13 não tinha planeado trabalhar com este grupo, nem estava habituada a trabalhar no mesmo, mas julgou que se apercebeu do seu empenho e assim optou por se integrar

no mesmo, com grande envolvimento da sua parte.” (Diário de Ensino/Investigação, 29 de maio de 2009)

Temos, por outro lado, também um relato da existência de pouca cooperação entre os alunos, o que vem confirmar algumas das afirmações do meu diário sobre o fraco espírito de grupo por parte de variados elementos da turma:

**Prof.** Hmm, o ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas.

**A1:** Tive.

**Prof:** Achas que eles te apoiaram na tua aprendizagem?

**A1:** Eu acho que os objectivos das pessoas da nossa turma não eram tanto aprender, mas sim passar o ano para fazer o 12º ano e ir trabalhar. É esse o maior objectivo das pessoas da nossa turma, logo não tinham muita predisposição para trabalhar. É uma realidade.

**Prof:** Nem...

**A1:** Nem para apoiar.

**Prof:** Nem para apoiar. Ok. Hmm... E tu, A1? Achas que apoiaste muito os teus colegas?

**A1:** Às vezes não, às vezes não, às vezes sinto que podia ter feito mais para os ajudar sendo que em algumas situações tinha mais conhecimentos, podia ter ajudado mais, mas também devo dizer que por vezes a minha predisposição não era, também não era grande coisa.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

No entanto, as afirmações feitas por esta aluna não significam que a mesma não tenha trabalhado em grupo, ou que não tenha apoiado os colegas, ainda que nem sempre com a frequência e o empenhamento desejados. Numa página do seu diário, a 19 de maio de 2009, a aluna referia:

“Today I’ve learn how we should do a curriculum vitae, and I’ve learn how to search for an job too.

And, of course, I improved my capacity to work in a group.”

Será porventura importante referir que os alunos haviam discutido a questão do trabalho de grupo nessa semana, preenchendo o questionário sobre essa questão, daí talvez o facto de a aluna entender ser importante fazer-me notar que se preocupou com a problemática da colaboração entre os elementos do grupo escrevendo sobre o assunto. Sinto que, de alguma forma, este aspeto não foi discutido em vão, que alguma coisa foi interiorizada pelo menos por alguns destes alunos. A afirmação da aluna é, na verdade, um indício disso

mesmo. Deste momento também dou conta no meu diário, pois uma questão destas não me escaparia, dada a sua importância para mim e toda a atenção que lhe dediquei ao longo do ano.

“No final da aula, a A1 escreveu mesmo isso; que tinha sido uma aula em que se tinha notado o espírito de grupo e constatar essa valorização do trabalho de grupo por parte dos alunos é sempre importante para o professor.” (Diário de Ensino / Investigação, 22 de maio de 2009)

### *Notas finais*

Numa nota conclusiva sobre o processo colaborativo na conjugação das dimensões individual e social da aprendizagem, diria que foram observadas dificuldades em fomentar um espírito de união e colaboração na turma. No entanto, houve alunos que compreenderam a importância e os benefícios da colaboração, embora nem todos da mesma forma. Nalguns casos, apercebi-me de que essa colaboração contribuiu para melhorar competências transversais e disciplinares e os resultados escolares. Julgo, no entanto, que foram desenvolvidas sobretudo as primeiras, talvez porque desenvolver competências específicas ao nível da língua inglesa requeira mais tempo e mais investimento, em termos de trabalho e de esforço. Por outro lado, o facto de os alunos se agruparem sobretudo para realizar atividades linguísticas comuns, e não atividades mais complexas que exigissem uma divisão de tarefas, terá talvez limitado a natureza e a quantidade de colaboração realizada.

Um aspeto importante a referir parece ser a maior facilidade de se criarem boas relações dentro do pequeno grupo do que ao nível do grande-grupo, o que nos alerta para a necessidade de planear cuidadosamente a constituição dos grupos (cf. Meirieu, 1997; Tomlison e Allan, 2002). Se bem que a aprendizagem cooperativa pressuponha frequentemente a criação de grupos heterogéneos do ponto de vista das competências académicas (Johnson, Johnson e Holubec, 1990), é necessário levar em conta variáveis socioafetivas que podem condicionar positiva e negativamente as relações interpessoais entre os alunos.

#### 4.3.2. Mudanças nos papéis pedagógicos

No entender de Veiga Simão:

“o papel do professor é decisivo para encaminhar os alunos para a autonomia ou para a dependência. Será, então, fundamental que o professor estabeleça um diálogo com os alunos, (...) que estimule a auto-reflexão sobre como conseguiram atingir os resultados e que conduza progressivamente à auto-regulação. A utilização de diversas modalidades de questionamento, tais como (...) o diálogo (conjuntamente com os alunos, analisando argumentos e razões subjacentes às afirmações) podem servir de modelos e levarem os alunos a colocar questões a si próprios de forma autónoma.” (Veiga Simão, 2008: 132-133)

Neste ponto incido em mudanças nos papéis pedagógicos resultantes da implementação de uma pedagogia diferenciada.

As representações dos alunos sobre o papel do professor e dos alunos na turma, no primeiro período do ano letivo, e com base nas respostas dadas pelos alunos a um questionário (ver Anexo 2.3) são sintetizadas no Gráfico 7.

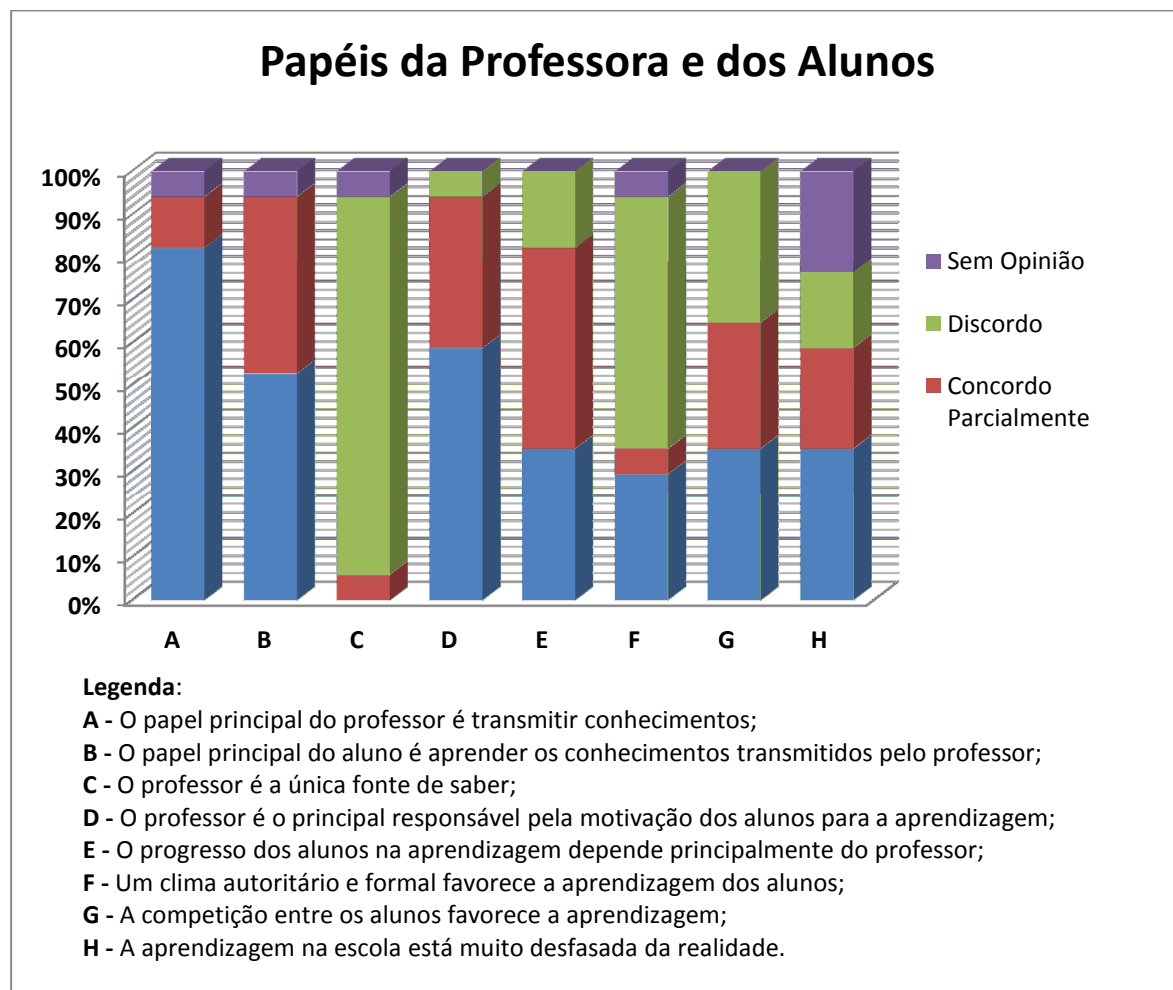


Gráfico 7 - Opinião dos alunos sobre o seu papel e o papel da professora na aprendizagem

Como se pode concluir, embora os alunos não vejam o professor como única fonte de saber e tendam a discordar de um clima autoritário de aprendizagem, as suas respostas indicam, globalmente, a validação de uma pedagogia transmissiva, na qual o professor é uma figura central. No entanto, e como se pode observar no Gráfico 8, muitos alunos consideravam que deviam participar nas decisões pedagógicas, o que viria a acontecer ao longo do ano.

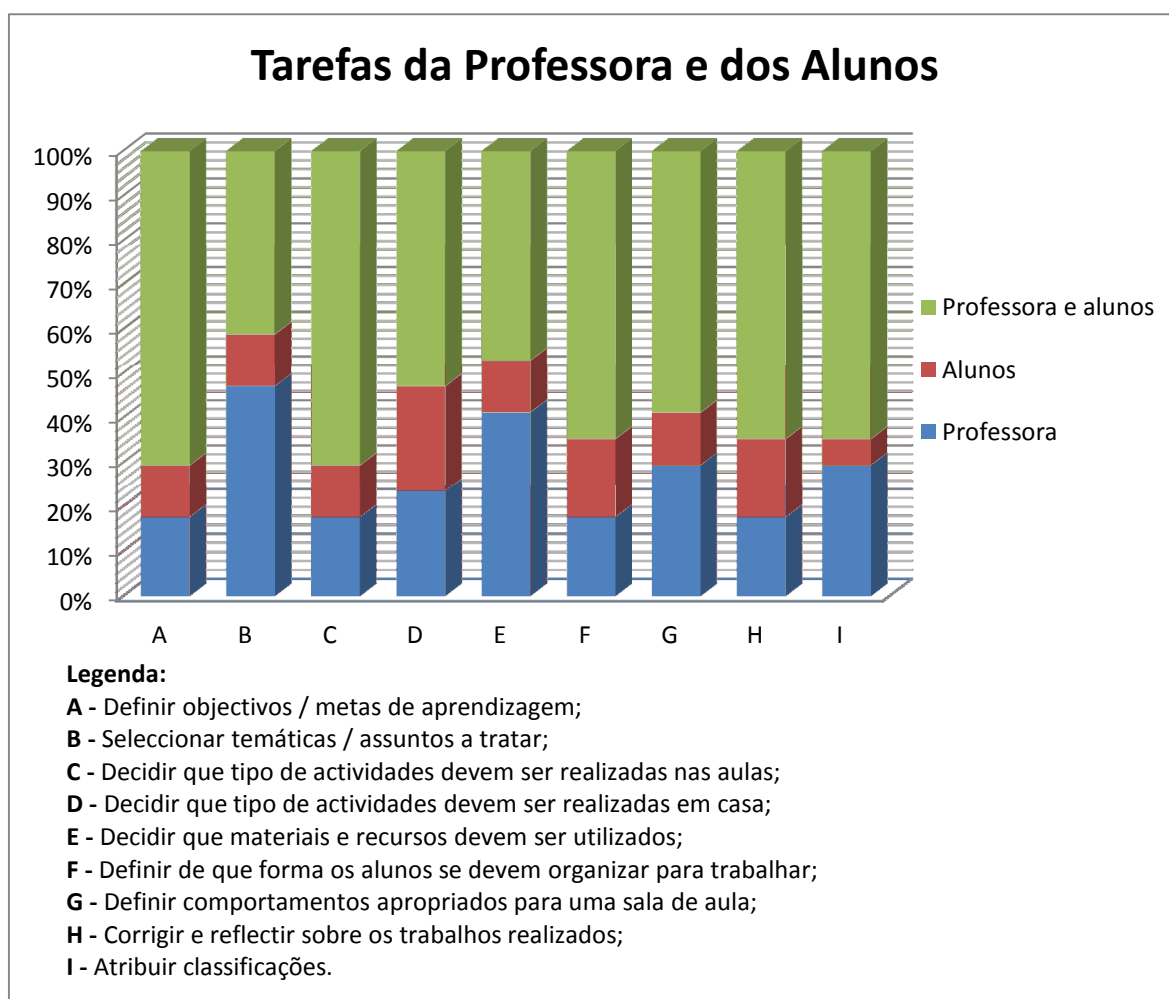


Gráfico 8 - Opinião dos alunos sobre quem deve envolver-se nas tarefas apresentadas

No entanto, quase no final do ano, em resposta a um questionário que uma colega, a realizar o seu projeto de Mestrado, me pediu para passar a estes alunos, a maioria continuava a pensar que o professor deve ser sobretudo um bom transmissor de conhecimentos. Por um lado, esta opinião pode traduzir todo um percurso de aprendizagem que não parece apagar-se apenas com uma experiência de uma disciplina. Por outro lado, houve alunos que entenderam que esta abordagem não se adequaria a certas disciplinas, como Gestão e Controle,

Economia, Matemática, História..., como podemos ver nos testemunhos das entrevistas:

**Prof:** Ok. Hmm... relativamente às outras disciplinas, achas que também numa outra turma que este método funcionaria melhor, noutras disciplinas, ou não?

**A1:** Sim, mas era mais difícil. Talvez Português, se não tivéssemos um programa tão rígido, tínhamos que dar aquela obra e aquela obra e aquela obra também dava mas, por exemplo, Gestão e Controle ou Economia já seria mais difícil. Porque temos um programa muito rígido a seguir. Tem de ser por aquelas coisas que temos de passar. Podemos estar a investigar sobre... podemos é incluir uma investigação sobre aquele tema, mas não podemos fazer as investigações sobre os temas que nós queremos fazer.

**Prof:** Mas de qualquer modo vocês escolheram sempre dentro dos temas do programa.

**A1:** Sim, mas eram temas mais diversos, mais...

**Prof:** Ok, permitia uma maior escolha que nas outras disciplinas...

**A1:** Lá está.

**Prof:** Que em algumas disciplinas.

**A1:** Exato. Por exemplo, em Economia, era mais complicado, em Matemática, digo eu...

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

**Prof:** Ok. Também referiste que discordas relativamente ao facto deste método poder ser bom noutras disciplinas.

**A3:** Porque, porque não é trabalhado da mesma forma, não é?.

**Prof:** As outras disciplinas... achas que são diferentes?

**A3:** Exato.

**Prof:** OK. Podes dar um exemplo... de...?

**A3:** História, não é? Não tem nada a ver.

**Prof:** Ou será que vocês não podiam... tentar vocês... pensar o que é que gostariam mais de fazer... do programa...

**A3:** Não, acho que não íamos estar p'ra lá... sei lá... tentar ouvir... E é diferente. Tem outro tipo de atividades.

**Prof:** Achas que as aulas de História são mais...

**A3:** Claro...

**Prof:** ...transmissivas...

**A3:** É.

**Prof:** E gostas mais assim... das aulas de História.

**A3:** É.

**Prof:** É?

**A3:** É.



**Prof:** Se tivesses que fazer de outra maneira, não te agradava muito.

**A3:** Não. Acho que não há outra maneira.

**Prof:** E não estás a ver outra disciplina em que podias utilizar este método para além de Inglês?

**A3:** Francês...

**Prof:** Também dava. E Português?

**A3:** Português, se calhar não. Havia algumas coisas que dava.

**Prof:** Utilizar em Português. E seria mais interessante a aula de Português, ou não faria muita diferença?

**A3:** Não sei, se calhar...

**Prof:** Só experimentando...

**A3:** É.

(Excerto de uma entrevista realizada a 16 de novembro de 2012)

As afirmações feitas por estes alunos permitem-nos compreender que a sua perspetiva sobre o projeto se centra sobretudo na questão da escolha de conteúdos. Por um lado, é verdade que o programa de Inglês permite ter uma liberdade de escolha razoável e esse facto fê-los interpretar a abordagem seguida dessa forma. Contudo, o programa poderia ter sido desenvolvido de uma forma mais transmissiva. Em todo o caso, os alunos só conseguem associar a diferenciação pedagógica a disciplinas de língua, revelando dificuldade em ver o desenvolvimento da sua autonomia como uma finalidade transversal ao currículo.

A informação analisada neste capítulo até ao momento documenta mudanças nos papéis pedagógicos que se foram operando ao longo da experiência, nomeadamente através da participação direta dos alunos em atividades de planificação, monitorização e avaliação das aprendizagens. No questionário final, as suas respostas a uma das questões, sobre as capacidades de autodireção que consideram ter desenvolvido, são apresentadas no Gráfico 9 e revelam que, de uma maneira geral, os alunos consideraram que as várias capacidades em análise (desde a organização do trabalho e do estudo, até à negociação com os colegas) ficaram razoavelmente desenvolvidas. Há ainda a salientar que as capacidades de negociação com a professora e com os colegas foram as mais apontadas como tendo sido muito desenvolvidas.

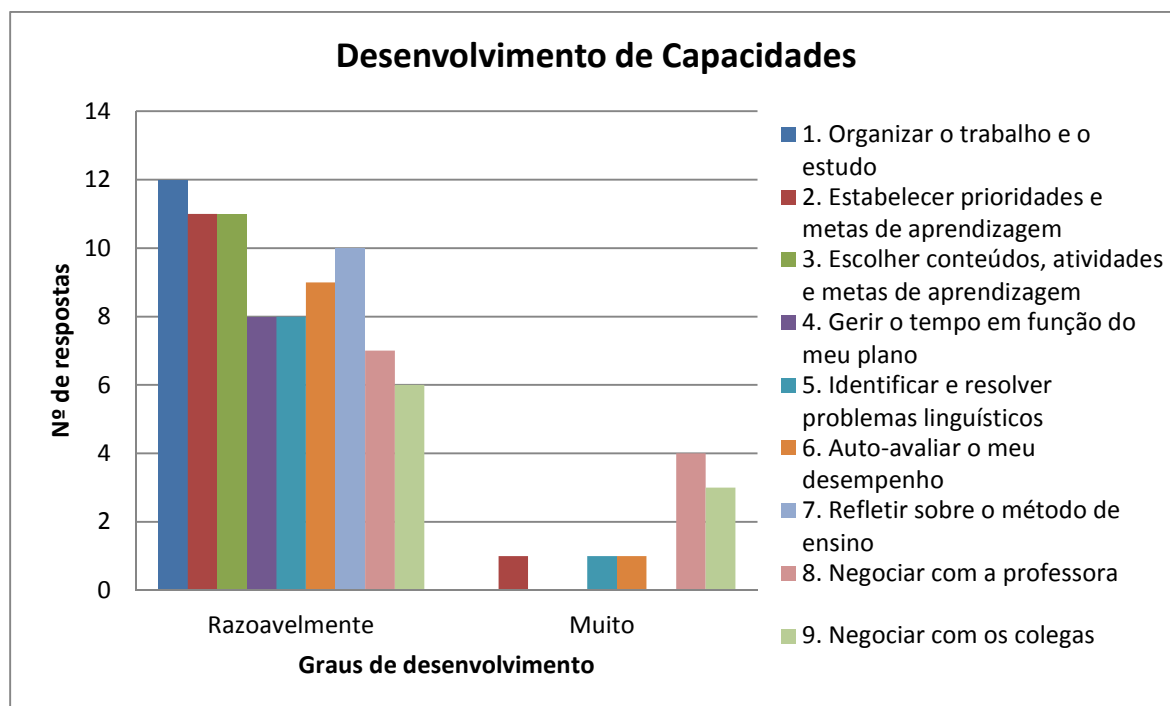


Gráfico 9 - Aspectos positivos do desenvolvimento das capacidades dos alunos

Focando-me agora especificamente no meu papel, há relatos que revelam a sua importância na motivação dos alunos:

**A5:** Acho que a professora ajudou bastante, porque foi um elemento que... que nos tentou ajudar, até chegarmos ao ponto em que chegamos. Porque esforçou-se para que nós conseguíssemos ter mais bases nesta disciplina.

**Prof:** Ok. Hmm... Comparando este método que seguimos hmm... com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor, à forma como ele está na sala de aula perante os alunos, à forma como ele atua, ou não?

**A5:** Sim.

**Prof:** Queres explicar um bocadinho?

**A5:** Hmm... Acho que a professora conseguiu... tentou várias formas para nos ajudar, hmm... tentando fazer várias atividades ao mesmo tempo para ver se nos ajudava e para ver se nos motivava cada vez mais para esta disciplina e acho que o professor a... foi uma das bases mais importantes hmm... na sala de aula.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

A mesma aluna faz um comentário semelhante, em Inglês, numa entrada do seu diário, já apresentada anteriormente, onde refere que a sua maior motivação se deve ao apoio da professora: "I think she helped me to understand better".

Hello teacher!

This year I am more encouraged for the discipline of English. I think I'm more interested, because I think she helped me to understand better. I get all the modules this year. The teacher is one of our best teachers the our class is, therefore, none of our teachers are trying as much as you. We do thank all you do for us.

Lengths

[A5]

Por outro lado, há igualmente relatos que revelam que nem tudo pode ser atribuído ao professor, já que outros fatores influenciam a motivação dos alunos:

**Prof:** (...) Também referiste que o ano passado não te sentiste... embora já tenhas falado um bocadinho disso... nem mais motivada, nem mais auto-confiante.

**A1:** Não...

**Prof:** ...do que nos outros anos. Mas continuou a ser por causa da turma ou...?

**A1:** Também, também, mas também a minha vida não é só na Escola e também aconteceram coisas fora da escola que se calhar prejudicaram a atenção e tudo o mais...

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

No que diz respeito ao facto dos alunos favorecerem / não favorecerem uma abordagem mais formal e autoritária, a dada altura, numa entrevista, uma aluna afirma que esta abordagem provavelmente não levaria os alunos a aprender mais, embora tivesse algum aspeto a seu favor, que neste caso seria o ambiente de trabalho, o “silêncio”, como ela lhe chama:

**A1:** (...) Se fosse uma professora mais autoritária, não acredito que também ajudasse muito as pessoas a aprender, mas pelo menos silêncio se calhar era mais... evidente.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

A criação de um bom ambiente de aprendizagem levanta outras questões, nomeadamente a da imposição / não imposição de regras de funcionamento da sala de aula e da forma como os alunos percecionam o professor, com base nas regras estabelecidas. Na entrevista conduzida a seis alunos, esta questão é abordada, sendo algumas opiniões, até certo ponto, idênticas, especialmente as relativas ao incumprimento de regras. Três alunos entendem que a professora

deveria ser mais rígida com os alunos, pois estes abusavam em consequência dessa menor rigidez. Por outro lado, é também visível que a falta de concertação na atuação dos professores para fazer os alunos cumprir as regras contribui para que as mesmas não sejam cumpridas como seria desejável. Realçaria ainda fatores externos, referidos por uma das alunas entrevistadas, nomeadamente a atuação dos adultos, como relevantes no sentido de dar bons exemplos aos alunos e influenciar de forma positiva as suas atitudes e comportamentos. Neste caso, a opinião desta aluna vai no sentido de algum descrédito relativamente ao cumprimento de regras por parte de governantes e professores, e essa crença influencia, de forma negativa, o comportamento dos alunos na sala de aula.

**Prof:** OK. Relativamente às regras a cumprir na sala de aula. Achaste que eu era muito rígida e inflexível?

**A1:** Muito honestamente, a maioria dos alunos não se interessava muito pelas regras. Houve momentos que as regras parece que mal existiam, mas isso não era só na sua aula, era em todas as aulas. Neste momento acho que a educação, em geral, embora tenha muitas regras, aquelas que são postas em prática...

**Prof:** São poucas

**A1:** São poucas.

**Prof:** Mas os alunos têm consciência de que há regras, que devia haver regras e quais são.

**A1:** Têm, devia haver regras, mas depois nós deparamo-nos com situações superiores a nós, em que eles também têm regras e não as cumprem. E chega a um ponto nesta transição na nossa vida, que é de ser criança para ser adulto, nós estamos a tentar apalpar os limites, e então sendo, sabendo que eles, que são superiores a nós não cumprem as regras, nós também podemos experimentar em não cumprir...

**Prof:** Mas quem é que são eles a que te estás a referir?

**A1:** Por exemplo, os dos cargos superiores. Muitas vezes também houve professores que não cumpriram regras, há professores que não cumprem as regras da sala de aula...há professores que também não cumprem... a stora deve ter, e toda a gente deve ter a noção disso. Não é que prejudique, ou que seja mau, mas por exemplo, quando nós estamos a dar uma aula seguida e ´tamos a fazer perguntas e depois por vezes não entendemos mesmo e há professores que dizem ‘Ah, ´tas a brincar comigo, não entendeste, estás a brincar comigo’. por vezes aquele aluno não entendeu mesmo e a partir daí quando nós vemos que eles não cumprem as regras, os professores neste caso, também não cumprimos e depois o mais abrangente, os ministros, e assim, também não cumprem regras, está bem, já que eles não cumprem, nós também não vamos cumprir...

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

De acordo com os relatos recolhidos nas entrevistas realizadas aos alunos, o papel da professora foi, fundamentalmente, o de apoiar os alunos e auxiliá-los

na sua aprendizagem. Contudo, a colaboração entre os alunos também desempenhou um papel importante, facilitando não só o seu trabalho, como o trabalho do professor:

**Prof:** Se fores comparar este tipo de aula com uma aula em que o professor está a ser mais transmissivo, consegues encontrar diferenças em termos do que é que se espera do aluno, o papel do aluno na sala de aula, numa sala e na outra?

**A5:** Sim, por exemplo, nós na sala trabalhávamos muito em grupos...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Porque cada grupo tinha o seu tema de trabalho e tudo, e isso na sala se calhar... isso talvez nos ajudasse uns aos outros porque assim a professora ia a cada grupo e tirava as dúvidas a todos, e assim acho que ia sendo melhor, porque a professora ficava mais aliviada, num termo, porque... como em cada grupo havia sempre algum elemento que percebesse mais de Inglês e assim ajudava enquanto que a professora... sempre que não soubéssemos alguma coisa de Inglês pedíamos para a professora vir explicar e acho que isso foi uma boa ajuda...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** ... porque colaborámos mais uns com os outros e... tentámos trabalhar todos em equipa e isso acho que é muito bom.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

A aluna A5, revelando dificuldades ao nível das competências específicas da língua, fala do apoio pedagógico acrescido que frequentou, uma vez por semana, num bloco de noventa minutos, e dos benefícios que daí resultaram, especialmente em termos de esclarecimento de dúvidas, apoio mais individualizado e maior atenção por parte da professora. Como sabemos, o apoio pedagógico é também considerado uma forma de diferenciação pedagógica, embora seja insuficiente, já que a mesma necessita igualmente ser levada a cabo na sala de aula, de forma regular e consistente. Sousa (2010) alude aos planos de apoio que as escolas solicitam aos professores que possuem alunos com manifesta dificuldade em determinada disciplina. Afirma o autor que os mesmos: “são particularmente interessantes para os investigadores interessados em compreender até que ponto as estratégias de ensino concebidas para alunos que manifestam dificuldades em aceder ao currículo são tendencialmente uniformes, baseadas na intensificação de práticas já habituais ou, pelo contrário, tendencialmente diferenciadoras e reveladoras de uma busca de soluções inovadoras” (op. cit.: 160)

A aluna acima referida comenta a importância das aulas de apoio na sua motivação pessoal para a aprendizagem da língua:

**Prof:** Também vieste muito às aulas de apoio...

**A5:** Pois...

**Prof:** E isso também ajudou.

**A5:** Acho que foi o que me incentivou mais porque a partir daí comecei a gostar... a gostar mais de Inglês, a conseguir estudar e a conseguir perceber melhor o que me diziam, o que me explicavam... digamos, nos testes e... e em relação a tudo.

**Prof:** Ok, mas também tens que ver que um ano não é assim muito tempo...

**A5:** Pois não...

**Prof:** ... que uma língua aprende-se gradualmente, não é? E às vezes a gente gostaria de ver mais resultados...

**A5:** Do que estava à espera.

**Prof:** Do que consegue alcançar naquele ano, mas eu acho que houve muitas melhorias.

**A5:** Houve, bastantes, porque acho que trabalhei mais...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Hmm... Acho que cooperei bastante com os meus colegas em relação ao 10º ano, porque no 10º ano não... prontos, vamos pôr entre aspas, "baldava-me muito".

**Prof:** Hmm,hmm...

**A5:** Enquanto que no 11º ano esforçava... tentei esforçar-me...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** ...ao ponto que cheguei onde cheguei, vá...podia ter melhorado mais.

**Prof:** Até conseguir fazer os módulos todos...

**A5:** Sim.

**Prof:** ... e tudo isso. Foi uma coisa... acho que foi uma vitória.

**A5:** É.

**Prof:** E com umas notas razoáveis.

**A5:** É, bastante.

**Prof:** Acho que foram.

**A5:** Da minha parte.

**Prof:** Hmm... Estávamos a falar da... do apoio na aprendizagem. Então vamos voltar um bocadinho a isso. Hmm, E tu? Apoiaste também os teus colegas?

**A5:** Em parte, sim, porque tentei fazer-lhes ver que, por exemplo, para irem ao apoio era bastante útil...

**Prof:** Hmm... hmm...

**A5:** ...porque assim aprendiam...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** ... tinham mais apoio, as dificuldades... podiam falar logo com a professora,

porque como eram só três, ou quatro, podiam tirar logo as dúvidas, enquanto que se estivéssemos na sala de aula a professora tinha bastantes alunos e não os podia apoiar a todos ao mesmo tempo...

**Prof:** Mas eles não foram muito recetivos, mesmo assim, pois não?

**A5:** Não, porque... podiam ter colaborado mais... aqueles que, pelo menos, aqueles que tinham os módulos em atraso e tudo, para ir aprendendo mais, tirando dúvidas e não... só não melhoraram porque não quiseram.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** E só não fizeram mais porque não quiseram, nem se esforçaram.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

Vejamos ainda uma entrada do meu diário sobre esta questão das aulas de apoio aos alunos:

“Durante a realização das actividades verifiquei que as alunas queriam todas que eu lhes corrigisse as actividades, com a caneta verde que habitualmente utilizo para o efeito. Dado tratar-se de perguntas de resposta fechada, optei por lhes dar a solução das mesmas e, a partir daí, as alunas corrigiram elas próprias as actividades, a verde, fazendo um visto no que estava certo, e escrevendo a verde a correcção, para posteriormente eu poder ver o que tinham conseguido fazer e as suas correcções, a partir da solução por mim fornecida. Fiquei bastante contente com este trabalho realizado por estas alunas. É em alturas como estas que nós nos sentimos realizadas com o trabalho e o esforço realizados.” (Diário de Ensino/Investigação, 29 de maio de 2009)

Foi também a consciência de que as alunas com módulos em atraso não estavam a corresponder da forma que eu achava que elas precisavam que abordei esse assunto nas cartas que lhes escrevi, a ver se as convencia a frequentarem as aulas de apoio. Já o tinha feito várias vezes durante as aulas e até já tinha falado com a Diretora de Turma e abordado o mesmo assunto em reuniões de Conselho de Turma. Quanto às cartas referidas, os excertos seguidamente apresentados documentam este meu esforço em atrair as alunas às aulas de apoio.

“**I hope** you keep coming to our Wednesday lessons, and that you continue working as well as you did the first two times you came.” (Excerto da carta à aluna A11)

“**I would be happier** if you started doing your activities regarding module two, but I also think that this year you have shown a real improvement in your attitude in class, which is helping you to be more successful. I also hope that you start coming to our Wednesday lessons, which will help you complete the modules.” (Excerto da carta à aluna A12)

Por outro lado, também demonstro a minha satisfação com o facto da aluna A5 – citada na entrevista acima – ir regularmente às aulas de apoio e faço-lhe notar isso mesmo na carta que lhe escrevo:

**“I hope** you keep coming to our Wednesday lessons, and that you continue working well so that you finish all the modules that are still behind.” (Excerto da carta à A5)

Nas entrevistas realizadas, há alunos que abordam a questão da dificuldade de apoiar os alunos, mesmo não sendo a turma muito extensa, como uma aluna aponta, ou porque tinha bastantes alunos, como referem os colegas. Os seus testemunhos revelam a consciência clara de um dos maiores desafios da diferenciação pedagógica – a individualização do apoio aos alunos –, difícil de operacionalizar dada a sua diversidade. Vejamos dois exemplos:

**Prof:** Hmm hu ok. Hmm... achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar para progredir ou gostavas de ter tido mais apoio?

**A1:** É assim...

**Prof:** ...individual...?

**A1:** ...por vezes acho que... que individualmente nós precisamos de mais apoio, mas isso não é culpa dos professores. A culpa é do ensino. Embora a nossa turma não seja muito grande, havia pessoas de muitas diferentes etapas no Inglês e isso dificultava muito, e então acho que o apoio mais individualista tinha que ir para aquelas que tinham mais dificuldades. Eu como era uma dessas pessoas acho que... é normal...

**Prof:** Não eras uma pessoa que tinha mais dificuldades...

**A1:** Como era uma das pessoas que tinha menos dificuldades, se calhar não precisava tanto de apoio em relação àquelas...

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

**Prof:** Hmm, hmm... Ok. Hmm... Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?

**A6:** Não é que me esteja a queixar, atenção...

**Prof:** Mas podes-te queixar, à vontade...

**A6:** ...mas em algumas situações acho que era preciso mais uma ajudinhazita. Não é que eu não consiga lidar, atenção...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** ...mas do resto foi bom, sim, algumas coisas que eu realmente necessitava, a stora ajudou... do resto, o que eu pude fazer sozinho...

**Prof:** Mas porque é que achaste que noutras situações eu não te ajudei mais?

**A6:** Ou porque... como é que eu hei-de dizer... porque estava... a...a dar prioridade, de certa partes, às pessoas que tinham mais dificuldades, o que eu acho bem...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** ...para, logo que isso, em certa parte, afetou, porque eu... eu sei que sei, entre aspas, digamos, e que alguns têm mais dificuldade para saber isso, e então a stora fez o seu trabalho, pronto.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de dezembro de 2009)



Sempre que possível, procurei ir fornecendo feedback aos alunos, no sentido de fomentar, como sugere Fernandes (2005: 68), a autorregulação da aprendizagem. Sousa tem uma opinião semelhante sobre esta questão: “Há, actualmente, um consenso bastante generalizado acerca da importância do feedback de regulação, que permite ao aluno ser frequentemente informado sobre o que deve fazer para aprender mais e melhor e ao professor ir ajustando o ensino em função dos efeitos que vai tendo” (2010: 94). No entanto, devo reconhecer que este acompanhamento não é suficiente para motivar todos os alunos para a aprendizagem da língua, especialmente porque não é o único fator a contribuir para essa motivação, como bem sabemos. Não obstante, penso que todos os alunos reconheceram, de uma forma ou de outra, o meu esforço para os motivar para a aprendizagem da língua, assim como o meu trabalho e empenho para que isso acontecesse. Por outro lado, reconhecem que este tipo de abordagem implica mudanças no papel dos alunos e que essas mudanças podem exercer uma influência significativa no seu grau de motivação e envolvimento na aprendizagem:

**A1:** (...) é diferente, porque se calhar eles podem... deveriam pelo menos estar mais contentes porque serem eles a decidir o que estão a fazer, porque estão a ser autónomos a decidir o que querem fazer e fazem o que acham que é melhor e que vão gostar mais. A princípio devia ser mais entusiasmante, os alunos deviam cooperar mais e tudo isso. Já quando é o professor que está a dar aula só a falar nós temos de nos cingir ao que ele está a dizer.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

**A3:** (...) aqui o aluno trabalha mais.

**Prof:** Achas que sim?

**A3:** Acho. Tem que escolher os objectivos, não é?

**Prof:** Ok. Não só os objectivos... também tem que escolher actividades...

**A3:** Exacto.

(Excerto de uma entrevista realizada a 16 de novembro de 2009)

**A6:** [em relação] Ao papel dos alunos, isso sim, tem muitas diferenças.

**Prof:** Hmm... Podes dar alguns exemplos?

**A6:** No caso, como... para promover a autonomia de traçar os objectivos, de certa parte é o que é que os alunos mais gostam de fazer nas aulas de Inglês.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** E isso parecendo que não, tanto ajuda o professor, como ajuda os alunos.

**Prof:** Sentem-se mais motivados.

**A6:** Exactamente.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** E além disso, por exemplo, assim, uma coisa, eu não gosto de listening, e... e ter outra opção sem ser o listening, claro que uma pessoa vai escolher aquilo...

**Prof:** Uma outra opção.

**A6:** Uma outra opção.

**Prof:** Mas achas que não precisavas de desenvolver as capacidades de listening, de audição?

**A6:** Não, não, eu dei um exemplo só.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de dezembro de 2009)

### *Notas finais*

Ao longo do ano, apercebi-me da importância deste método de trabalho na passagem de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998, 2006, 2010b). Quer o aluno, quer o professor, assumem papéis diferentes. Relativamente ao aluno, esses papéis agrupam-se, como refere Vieira (2006, 2010b), em torno de quatro tarefas principais: *Reflexão*, *Experimentação*, *Regulação* e *Negociação*. No caso da experiência aqui levada a cabo, todos esses papéis foram assumidos, embora em graus bastante diversos, dependendo dos alunos. Quanto aos papéis que eu própria assumi, aqueles em que a experiência me permitiu progredir de forma mais consistente relativamente a práticas letivas anteriores foram os seguintes (cf. Vieira, 2006: 29).

- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia;
- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos;
- Reconhecer (...) que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista;
- Recolher informação dos / sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, etc.);

- Analisar a informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.

Importa referir que ao assumirmos papéis desta natureza estaremos a encarar o currículo como uma construção social em que são criadas condições para uma participação mais efetiva dos alunos no ensino e na aprendizagem:

“Education is a developmental social experience which can produce one or another outcome in student behavior and learning. That outcome is influenced by the values and practices of the curriculum. Democratic education seeks to maximize participation in the curriculum, so that students develop intellectual curiosity, scientific thinking, cooperative relations, social habits, and self-discipline.” (Shor, 1992: 136)

No entanto, importa sublinhar que se a autonomia não constituir um interesse coletivo e uma meta educativa transdisciplinar que se estenda a todo o currículo, como advogam por exemplo Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007), dificilmente os alunos compreenderão, como ficou evidente nalguns testemunhos das entrevistas, o verdadeiro alcance de uma educação mais democrática. Tenderão a associá-la a determinada abordagem em determinada disciplina, e talvez pela mesma razão lhes seja mais difícil transferir para outros contextos as competências aí adquiridas.

Na secção seguinte, que conclui este capítulo, procuro evidenciar possibilidades e constrangimentos principais da diferenciação pedagógica, fazendo um balanço da experiência.

#### **4.4. Possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica: balanço da experiência**

Nesta secção pretende-se apresentar os pontos de vista, quer dos alunos, quer da professora, relativamente às potencialidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica surgidos ao longo da experiência.

Parece-me importante referir que a diferenciação pedagógica, aliada à promoção da autonomia dos alunos, tem, verdadeiramente, grande potencial para ser bem aceite entre estes, particularmente no que diz respeito a permitir-lhes que possam tomar decisões sobre a sua aprendizagem, sobre o que vão aprender e como vão aprender. Contudo, não podemos assumir este pressuposto de modo

absoluto, já que os alunos são diferentes uns dos outros, e o grau de autonomia que cada um está disposto a exercer – ainda que tenha esta capacidade desenvolvida – varia de aluno para aluno e pode ser explicado por fatores muito diversos.

Ao longo do capítulo, foi apresentada informação que documenta potencialidades da diferenciação, mas aqui gostaria de começar por salientar alguns testemunhos dos alunos. O primeiro relato apresenta a opinião de um aluno que julga este método, nas suas próprias palavras, pode ser “uma coisa espetacular”, o que fez com que para ele fosse “indiferente” estar a participar num projeto de investigação. Este é uma vantagem central da investigação-ação, onde a investigação é colocada ao serviço da pedagogia e da aprendizagem:

**Prof:** Ok. Hmm... Também referiste que te sentiste indiferente perante a noção de estares a participar num projeto. O que querias dizer com indiferente?

**A6:** Indiferente como... não me importo, desde...sim, não me importo em a maioria dos aspetos, desde que sirva para ajudar alguém que....

**Prof:** O objetivo é tentar melhorar os métodos de ensino para os alunos aprenderem melhor.

**A6:** E se... e se...

**Prof:** É esse o objetivo.

**A6:** E se eu fui estudado, entre aspas, para isso, e sei que é uma coisa que se der frutos é uma coisa espetacular eu, foi por isso que eu disse, foi indiferente.

**Prof:** Não é não no sentido negativo.

**A6:** Não no sentido negativo, mas sim mais para o positivo.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de dezembro de 2009)

A possibilidade de escolha, de acordo com os interesses pessoais, assim como o reforço da colaboração na aprendizagem, constituem potencialidades desta abordagem:

**Prof:** OK. Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, e à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?

**A5:** Ao método de ensino, o que... o que nos agradou mesmo foi mesmo as escolhas que tínhamos e agradou-me porque podíamos fazer em grupo...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Acho que isso também foi umas das formas que me motivou a conseguir...

**Prof:** melhorar...

**A5:** ...melhorar, porque podia estar em grupo, podia estar com os meus colegas, podia colaborar com eles, podia tirar dúvidas.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Nós dávamos apoio uns aos outros e a professora também, neste caso, também ajudou bastante, porque trabalhou bastante para ver se os alunos conseguiam progredir.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

Nas respostas dos alunos à última pergunta do questionário final, acerca do método de ensino-aprendizagem seguido ao longo do ano, verifica-se um consenso relativamente às potencialidades da diferenciação pedagógica. Conforme se pode observar no Gráfico 10, ainda que com algumas diferenças, as opiniões dos alunos foram claramente positivas.

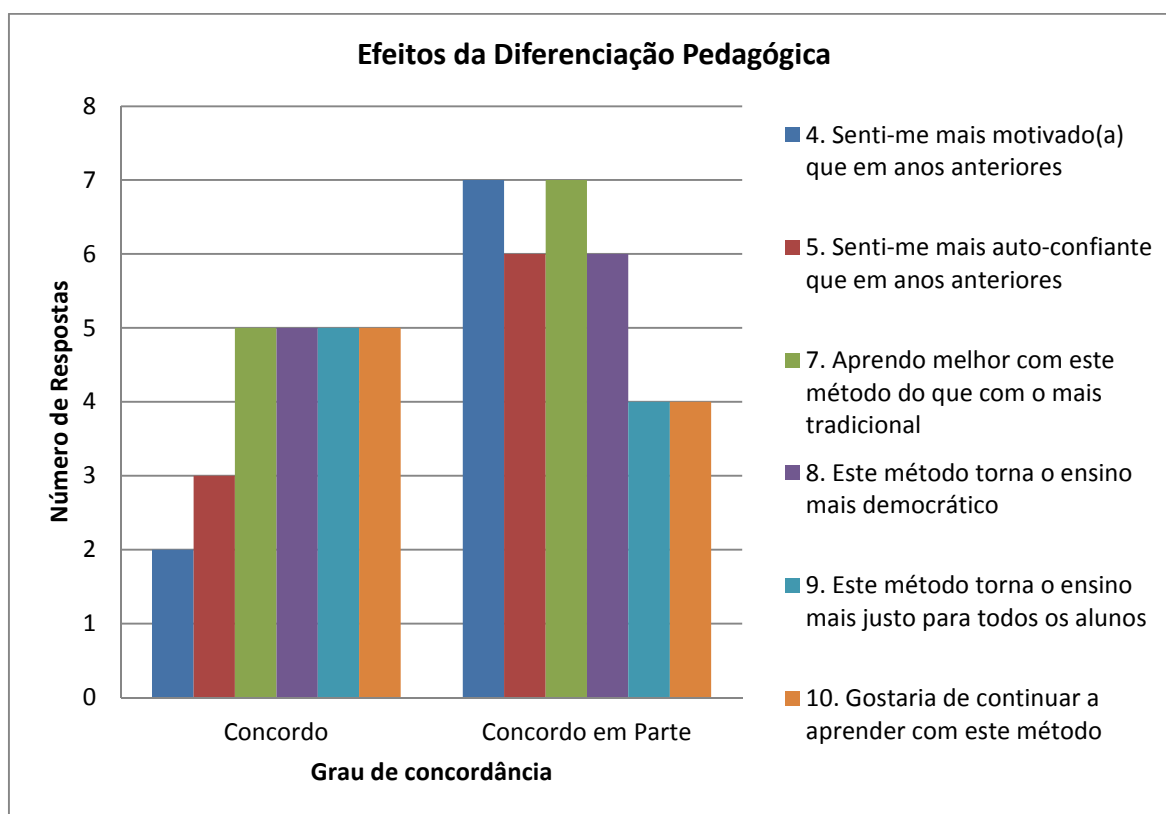


Gráfico 10 - Opinião dos alunos acerca da diferenciação pedagógica

De igual modo, as suas respostas nesse questionário acerca dos seus sentimentos em relação a alguns aspetos da aprendizagem, revelam uma opinião

bastante positiva sobre os mesmos. É evidente o facto de quase todos os alunos referirem que gostam razoavelmente, ou até muito, de tomar decisões sobre a sua aprendizagem, aprender em função do seu ritmo, necessidades e interesses, trabalhar com os seus colegas, participar na avaliação do seu trabalho, conversar com a sua professora e ler os comentários escritos da professora ao seu trabalho. Os restantes aspetos – elaborar o portefólio e o diário de aprendizagem – são menos apreciados, embora sejam ainda apontados por 60% dos alunos como sendo atividades razoavelmente ou muito apreciadas (Gráfico 11).

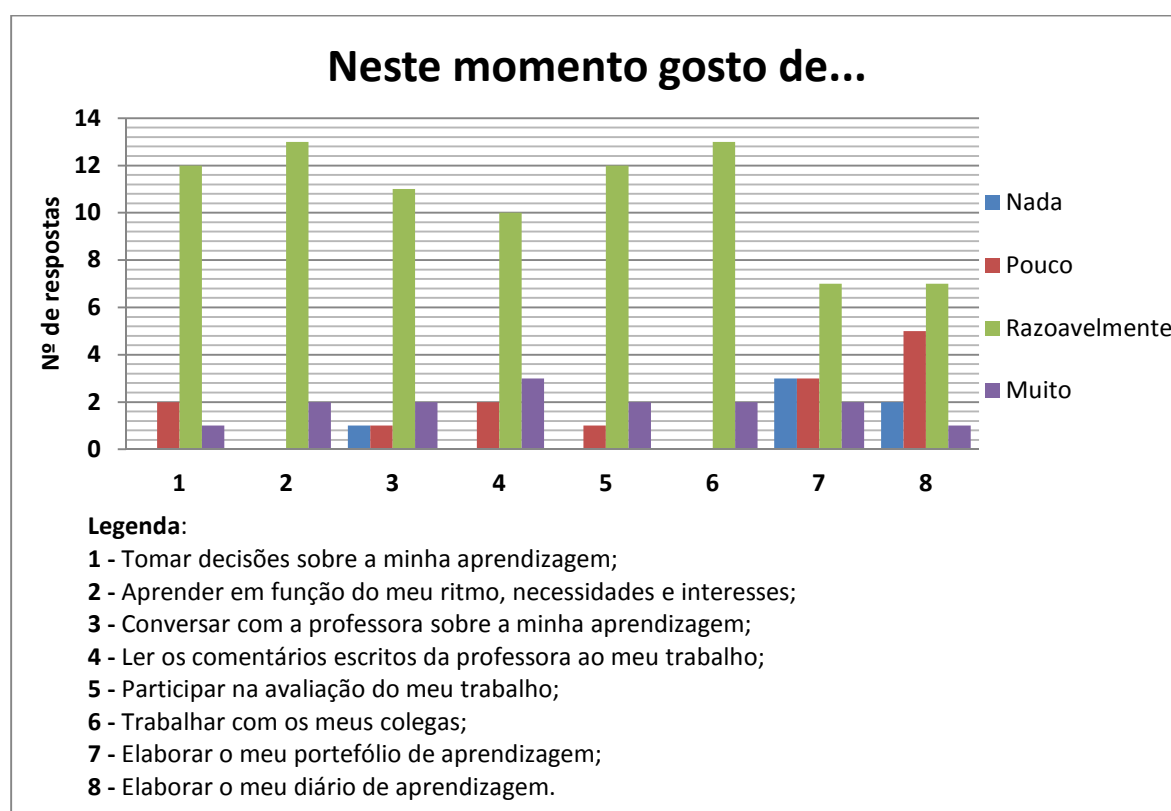


Gráfico 11 - Sentimentos relativamente aos aspetos da aprendizagem

Na minha perspetiva, todos os pontos referidos pelos alunos constituem, de facto, potencialidades da diferenciação pedagógica tal como ela foi implementada, numa perspetiva de desenvolvimento da sua autonomia, através de uma participação mais ativa na gestão da sua própria aprendizagem. Embora esta abordagem não tenha tido a mesma aceitação e os mesmos efeitos em todos os alunos, salientaria as seguintes potencialidades:

- um maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, um maior desenvolvimento da sua autonomia, principalmente no que respeita a competências de autorregulação, negociação e autodireção;
- o facto de ir mais ao encontro dos interesses, das motivações / necessidades / personalidade, ritmos de aprendizagem / estilo dos alunos, contribuindo para que estes se sintam mais dispostos a aprender;
- o facto dos alunos tentarem, eles próprios, encontrar um sentido para a sua aprendizagem, terem os seus próprios objetivos, definirem os conteúdos a trabalhar, as atividades a desenvolver, os materiais a utilizar, as formas de trabalho preferenciais / mais produtivas;
- um maior relacionamento do novo conhecimento com o mundo existencial do aluno, valorizando-se assim a diversidade de percursos dos alunos;
- uma maior proximidade / entendimento / compreensão entre o(a) professor(a) e os alunos;
- o desenvolvimento dos aspetos afetivos / emocionais, contribuindo para desenvolver competências sociais e emocionais.

Estes ganhos são confirmados noutros estudos de investigação-ação realizados em contexto pedagógico com finalidades e metodologias semelhantes (Menezes, 2009; Teixeira, 2011), o que reforça a validade e a transferibilidade deste tipo de abordagem na educação em línguas.

Contudo, na perspetiva dos alunos, determinados aspetos são percecionados menos positivos da abordagem. Um deles relaciona-se com a quantidade de instrumentos que os alunos tinham de utilizar na preparação e avaliação dos seus planos de trabalho e na autoavaliação da aprendizagem. Uma certa resistência a esses “papéis” e “fichas”, como os alunos lhes chamam nos testemunhos abaixo apresentados, pode revelar uma certa dificuldade de organização do trabalho, mas também a falta de hábitos de reflexão processual e alguma desvalorização da mesma. Em todo o caso, uma pedagogia diferenciada exige uma maior quantidade de materiais e é necessário acautelar alguma

economia de recursos sem perder de vista a necessidade desenvolver competências metacognitivas de autorregulação (planificação, monitorização e avaliação) da aprendizagem. Neste contexto referiria Meirieu (1997: 197), que fala da necessidade de pôr em prática, juntamente com a diferenciação pedagógica, estruturas de conselho metodológico nas quais se pratique, com os alunos, a metacognição. Segundo este autor, a eficácia intelectual implica refletir regularmente sobre a maneira como se aprende, identificar, progressivamente, os procedimentos mais eficazes e constituir um relatório cognitivo que comporte bastantes indicadores para realizarmos as tarefas solicitadas, os programas de tratamento a utilizar em função de problemas encontrados, as atitudes a desenvolver nas diferentes situações com as quais nos vemos confrontados.

**Prof:** (...) E o que é que não te agradou relativamente a este método?

**A1:** A quantidade de papéis.

**Prof:** De papéis que tinhas de preencher.

**A1:** Era a quantidade de papéis, porque por vezes tínhamos uma mesa com muitos papéis, e como éramos dois ou três e chegou a alturas que éramos quatro, era uma confusão... e depois vinha outro ver o que nós tínhamos preenchido, o que não tinha lógica, porque aquilo era um plano individual, mas acontecia, e depois já não sabíamos qual era o nosso papel, tínhamos que andar a procurar e a ver onde é que ele estava porque depois ele passava a outro e depois era uma confusão por causa dos papéis.

(Excerto de uma entrevista realizada a 9 de novembro de 2009)

**A3:** Porque tem coisas boas e tem coisas más, não é? Como tudo na vida...

**Prof:** E quais são as coisas más?

**A3:** É... é as fichas... aquelas fichas de preencher... isso é mau, acho eu.

**Prof:** Mas quê? Para dar opinião?

**A3:** Não, não. Aquilo das avaliações, ter que preencher tudo.

**Prof:** Ter que preparar...

**A3:** Exato.

**Prof:** ...os planos...

**A3:** Exato.

**Prof:** Preencher...

**A3:** Exato.

**Prof:** Dá mais trabalho.

**A3:** Dá. E acho uma perda de tempo...

**Prof:** Achas?



**A3:** Acho.

**Prof:** Ok. Mas ao mesmo tempo a pessoa está a planear aquilo que, à partida, gosta mais.

**A3:** Se calhar uma ficha chegava. Não era preciso p'ra aí vinte.

**Prof:** Oh, também não eram vinte. É um exagero.

**A3:** Dez.

**Prof:** Não sei se eram tantas. OK. A ideia que dava é que eram muitas fichas.

**A3:** Exato.

(Excerto de uma entrevista realizada a 16 de novembro de 2009)

Um outro problema reporta-se à falta de colaboração entre os alunos, como testemunha o caso seguinte. Foi, aliás, esta aluna que noutras situações enfatizou o papel dos trabalhos de grupo na motivação e na progressão na aprendizagem da língua.

**A5:** Às vezes, sei lá, do grupo que nós... que eu escolhia, às vezes tinha que trabalhar, digamos, sozinha, e isso...foi uma dificuldade, se calhar, foi uma dificuldade hmm... conseguir ultrapassar isso, mas consegui, hmm... fazer um trabalho sozinha, mas tentei alcan...

**Prof:** Mas porque é que às vezes tinhas de fazer sozinha?

**A5:** Quando... a A8...

**Prof:** Ah, quando trabalhaste com a A8. Não, porque ela não te apoiou...

**A5:** Sim.

**Prof:** Eu lembro-me que a A8 não...

**A5:** Não me apoiou o suficiente. Se calhar a culpa não foi toda dela, porque ... ela baldava-se... queria-se baldar muito, enquanto que eu tentava para me esforçar. Mas ao menos consegui... consegui...

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

Outra dificuldade relativamente à utilização deste método, no entender dos alunos, prende-se com o papel do professor, que a generalidade dos alunos entrevistados percecionou como sendo complicado e / ou trabalhoso, um aspeto já referido anteriormente:

**Prof:** (...) Ok. Achas que este método que usámos é fácil ou difícil para o professor?

**A5:** Eu acho que é difícil porque... porque a professora passava muito tempo a organizar trabalhos para nós, porque tinha... como a turma escolhia tipos de atividades diferentes, a professora muitas vezes tinha de fazer testes diferentes para cada um, tinha que arranjar textos, tinha que arranjar um pouco de tudo para

cada tema de trabalho e acho que era muito complicado porque a professora, se calhar, para fazer isto tudo perdeu muito tempo, pelo menos com a turma.

**Prof:** Sim, isso foi verdade. Perdi muito, mesmo muito tempo mesmo.

**A5:** Porque são muitos, digamos, muitos temas, digamos assim, e tinha que ter testes diferentes, trabalhos diferentes, e tudo... trabalhar isso e tudo acho que era um pouco complicado. Mas se calhar, de certa forma, foi o que nos ajudou a incentivar a trabalhar ainda mais para a disciplina.

(Excerto de uma entrevista realizada a 26 de novembro de 2009)

**Prof:** Ok. Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor?

**A4:** Em relação ao portefólio e procurar as nossas pesquisas, isso, stora?

**Prof:** Sim, e fazer as vossas seleções...

**A4:** Acho que, se calhar, para o professor é mais complicado. Tipo, tem que andar sempre a ver as coisas dos alunos, mais portefólio, mais tralha, não, stora?

**Prof:** (Ri-se)

**A4:** Acho que na parte dos professores, se calhar dá mais trabalho...

**Prof:** Talvez ter de preparar coisas diferentes...

**A4:** Exato. Como a stora fez, cada pessoa tinha uma... umas fichas diferentes e eu acho que isso dá muito trabalho. A stora tinha que dar aquilo que cada um queria porque cada pessoa escolhia... escolhia coisas diferentes e a stora tinha que dar coisas diferentes. Acho que isso é mais complicado, mas a stora é que sabe...

(Excerto de uma entrevista realizada a 19 de novembro de 2009)

No que concerne aos constrangimentos da diferenciação pedagógica, e de acordo com o meu ponto de vista, as dificuldades na gestão do tempo são o maior constrangimento. A falta de tempo pode afetar vários aspetos do processo de ensino-aprendizagem, mesmo quando a diferenciação é explorada apenas com uma turma e com um número de alunos não muito elevado, como foi o caso. Entre esses aspetos, salientaria os seguintes:

- a discussão dos planos de aprendizagem com os alunos e a sua orientação no sentido de os aperfeiçoar / corrigir / tornar exequíveis;
- a seleção de materiais que vão ao encontro dos conteúdos e da tipologia de atividades escolhidas pelos alunos;
- a preparação da diversidade de atividades selecionadas pelos alunos; mesmo sobre um mesmo material, alunos diferentes poderão realizar atividades diferenciadas;

- a orientação e apoio individualizados a todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem;
- a entrega atempada aos alunos da correção e do feedback de todos os seus trabalhos, de modo a permitir-lhes autorregular e, consequentemente, melhorar a sua aprendizagem;
- a avaliação continuada dos portefólios, no final de cada módulo.

Estas dificuldades foram sendo ilustradas, ao longo deste capítulo, nomeadamente através do meu diário de ensino / investigação, das entrevistas realizadas aos alunos e dos inquéritos aos quais os alunos responderam.

Outras dificuldades foram igualmente sentidas. Entre elas referiria:

- a necessidade de um grande trabalho colaborativo por parte dos alunos, que poderão não ter por hábito realizar aprendizagens cooperativas;
- a falta de hábitos de trabalho autodirigido, que fazia com que determinados alunos tivessem dificuldade em assumir responsabilidades ou simplesmente não tivessem vontade de as assumir, ainda que as suas capacidades o permitissem;
- dificuldades, quer por parte da professora, quer por parte dos alunos, em encontrar os materiais desejados, nomeadamente livros temáticos, fichas de apoio da internet, *short stories* que abordassem os temas tratados e fossem ao encontro das escolhas feitas pelos alunos;
- dificuldades em ter acesso aos recursos selecionados, como o computador e a internet.

Para além do problema da gestão do tempo, o problema da gestão dos recursos pode constituir um dos grandes constrangimentos da diferenciação pedagógica, no sentido de reduzir as oportunidades de desenvolvimento da autodireção dos alunos na procura de materiais que vão ao encontro dos temas que querem abordar, dos aspetos de língua que querem desenvolver/aprofundar e das competências que querem explorar em tarefas que tenham o grau de dificuldade adequado às suas capacidades linguísticas. Este problema é documentado nos excertos do meu diário abaixo transcritos, os quais ilustram bem os desafios da diversidade e, assim, da diferenciação pedagógica:

“Na aula passada passei-lhes uma ficha que tinha por objectivo receber sugestões dos alunos relativamente a bandas e cantores sobre os quais gostariam de ler /discutir na sala de aula. Encontrando-nos nós no Módulo 5, verificamos que inserido nesse módulo se encontra o tema da música, dentro do subtópico “As linguagens dos jovens”, e então resolvi fazer esse inquérito e recolher sugestões nesse sentido. Pela análise que fiz das sugestões dos alunos, apercebi-me de que os mesmos têm interesses muito variados neste campo, o que torna muitíssimo difícil, senão mesmo impossível, a selecção de determinada banda / cantor. De dezasseis alunos inquiridos, o máximo de sugestões comuns verificadas atinge apenas três, o que é significativo da divergência de interesses da turma. Entretanto surgiu-me a ideia de, após discussão desta questão com os alunos, lhes sugerir uma actividade de pesquisa, na qual eles seleccionariam uma banda, ou cantor(a), e construiriam uma página sobre esse grupo/cantor(a). A actividade poderia decorrer na biblioteca, com a ajuda de computadores, e os alunos fariam essa pesquisa na internet” (Diário de Ensino/Investigação, 20 de outubro de 2008).

“Inicio esta página com a referência à análise dos resultados das sugestões dos alunos, juntamente com eles, análise essa que foi atentamente seguida por todos, tendo eles concordado que, perante tal diversidade de opiniões, seria impossível tomar uma decisão sobre o que tratar na aula. Sugeri-lhes então a pesquisa na Internet, com a qual concordaram desde logo. Entretanto, ao prever que os alunos iriam ficar agradados com esta sugestão, por antecipação já tinha combinado com a funcionária da biblioteca, logo pela manhã, e imediatamente antes da aula das cinco da tarde (hora da aula destes alunos), no sentido de reservar os computadores para uma aula a decorrer na mesma. Ao chegar à biblioteca, e pelo simples facto de que tinham passado dez minutos da hora combinada (como se as actividades fossem marcadas pelo cronómetro, para terminarem precisamente à hora) a funcionária informou-me que já tinha cedido os computadores a outra professora, e que dispunha apenas de cinco portáteis, o que me deixou bastante aborrecida, já que tinha estado na biblioteca antes de iniciar a aula, a confirmar a minha presença na mesma. Perante a desilusão dos alunos, decidi deixá-los trabalhar em grupos maiores, dividindo-os pelos computadores disponíveis, o que impediu que os mesmos pudessem, verdadeiramente, ir ao encontro dos seus interesses, mas apenas dos interesses de alguns” (Diário de Ensino/Investigação, 21 de outubro de 2008).

### *Notas finais*

O balanço da experiência permite-nos identificar as potencialidades mas também os constrangimentos da diferenciação pedagógica. As potencialidades reportam-se sobretudo, à qualidade do processo de aprendizagem, onde são criadas oportunidades para uma pedagogia mais participada, mais responsável e mais autodeterminada. Como se depreende dos seus constrangimentos identificados, são bastantes, podendo inclusivamente tornar a diferenciação impossível, se a abordagem levada a cabo pelo professor não for realista. Em meu entender, não devemos deixar que as dificuldades nos impeçam de fazer aquilo em que acreditamos e de adotar a postura que Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007 e Vieira (2010b) apelidam de “re(ide)alista”, lutando pelos nossos

ideais, mas com consciência das nossas limitações e possibilidades de ação efetiva. Essa postura situa-nos no “espaço intermédio da possibilidade”:

“Qualquer professor ou formador sabe que, por muito que deseje transformar as suas práticas, existe sempre uma distância, maior ou menor, entre o que pode fazer e o que desejaria fazer. Percorrer o espaço *intermédio da possibilidade*, entre o *real*, a pedagogia tal como é, e o ideal, a pedagogia tal como *deveria ser...* eis a condição do educador transformador. Esta é uma condição que exige, acima de tudo, esperança, pois como diz Van Manen (1990: 123), *ter esperança é acreditar em possibilidades*” (Vieira, 2010b: 151).



# Capítulo 5

## 5. Conclusão

## 5. Conclusão

Para concluir o presente relatório, impõe-se fazer uma reflexão sobre o estudo realizado, lembrando os seus objetivos e as principais conclusões, referindo o seu impacto no meu desenvolvimento profissional e assinalando algumas das suas implicações.

O estudo envolveu o desenho, o desenvolvimento e a avaliação de uma experiência de diferenciação pedagógica ao longo de um ano letivo, numa turma de um curso profissional, na disciplina de Inglês. Nasceu da necessidade de dar uma resposta proativa a dificuldades de gestão da diversidade dos alunos, em particular nestes cursos, e visou a promoção da sua autonomia no âmbito de uma educação mais democrática e inclusiva.

Os objetivos do estudo eram os seguintes:

1. Compreender os alunos enquanto indivíduos (motivações, expectativas, representações de aprendizagem da língua, objetivos pessoais, dificuldades);
2. Caracterizar a participação dos alunos nas decisões pedagógicas;
3. Caracterizar práticas de autorregulação da aprendizagem;
4. Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal;
5. Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos;
6. Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar.

Tendo em mente estes objetivos e com base na triangulação de informação recolhida em diversas fontes e em diversos momentos da experiência pedagógica, numa abordagem descritivo-analítica e não-cronológica, a experiência foi analisada em quatro temas principais:

- Representações, atitudes e experiências dos alunos;
- Diferenciação pedagógica e aprendizagem autodirigida;
- Diferenciação e papéis pedagógicos;



- Possibilidades e constrangimentos da negociação pedagógica: balanço da experiência.

No que diz respeito ao primeiro tema, a análise e o confronto das representações dos alunos sobre si e sobre a professora logo no início da experiência permitiu um maior conhecimento mútuo, assim como a reconstrução de representações ao longo do ano. No entanto, também se verificou que conhecer os alunos e criar um ambiente de trabalho onde todos se sintam bem nem sempre foi uma tarefa fácil, na medida em que a aprendizagem é condicionada por diversos fatores, como por exemplo a experiência anterior, as atitudes e as expectativas dos alunos. Os desencontros entre professores e alunos marcam continuamente o seu quotidiano, exigindo um constante esforço de aproximação para que as relações interpessoais em sala de aula favoreçam um trabalho produtivo. Uma pedagogia diferenciada exige a diferenciação das relações em resposta à diversidade das maneiras de ser, atitudes e comportamentos dos alunos (Arándiga e Perrenoud, 2007). Por outro lado, exige que a aula se transforme numa comunidade de aprendizagem (Tomlinson e Allan, 2002), o que nem sempre se verificou de forma satisfatória, apesar da evolução geral verificada nos alunos ao nível das suas representações, atitudes e experiências de aprendizagem.

Relativamente à promoção da aprendizagem autodirigida através da diferenciação, ficou evidente que os alunos participaram ativamente em processos de negociação pedagógica, através dos quais lhes foi possível realizar escolhas e ter um papel ativo na gestão do processo de aprendizagem, e também em processos de regulação da aprendizagem que favoreceram uma consciencialização crescente de atitudes face à língua e ao processo de aprender, e de estratégias de superação das dificuldades identificadas. Os alunos definiram prioridades de aprendizagem e tomaram decisões relativamente aos objetivos que pretendiam alcançar, aos conteúdos a aprender, às atividades a realizar, às formas de trabalho a pôr em prática, assim como aos elementos a constar da sua avaliação (Holec, 1979). Por outro lado, tiveram a oportunidade de elaborar portefólios, redigir diários de aprendizagem e realizar outras reflexões de natureza metacognitiva, tendo recebido feedback sistemático da professora numa

perspetiva dialógica. Assim, puderam organizar a sua aprendizagem em função dos seus interesses e necessidades, e refletir sobre essa aprendizagem de modo regular, o que lhes permitiu obter maiores níveis de consciencialização e sucesso na aprendizagem da língua. Contudo, todo o processo de desenvolvimento da autodireção foi lento e difícil, tendo-se verificado diversos problemas, como a dificuldade de realizar planificações realistas, cumprir tarefas previstas ou encontrar recursos suficientemente diversificados, a variação entre os alunos na realização de tarefas de autorregulação, e a resistência de alguns alunos à mudança de práticas anteriores. Uma pedagogia diferenciada acarreta um elevado grau de incerteza e de imprevisibilidade face a abordagens mais transmissivas, nomeadamente porque é uma construção social que depende dos contextos em que se desenvolve e da negociação entre os intervenientes. Reconhecer e valorizar a diferença implica, necessariamente, que o professor esteja disposto a diversificar abordagens em função da receptividade dos alunos, evitando que o desenvolvimento da autonomia surja como uma imposição e fazendo da autonomia um campo de negociação permanente (Shor, 1992).

Quando aos papéis pedagógicos, observou-se que a experiência de diferenciação implicou uma reconfiguração dos papéis tradicionais do professor como transmissor/ avaliador de conhecimentos e do aluno como recetor e reproduzidor desses conhecimentos. Desde logo, e porque a autonomia não é sinónimo de independência, procurou-se criar relações de interdependência positiva entre os alunos (Johnson, Johnson e Holubec, 1990), o que na turma em causa se justificava também pelo facto de haver alguma desunião entre eles. Foram usadas estratégias para promover a colaboração, mais eficazes ao nível do pequeno grupo do que ao nível da turma, mas reconhece-se que este é um aspecto que necessitaria de ser mais trabalhado, nomeadamente através de uma maior exploração de princípios da aprendizagem cooperativa, como por exemplo a criação de atividades que exijam a divisão de tarefas nos grupos ou a criação de grupos heterogéneos do ponto de vista das competências académicas, embora se reconheça igualmente que a relação afetiva entre os alunos do grupo é um fator importante para o sucesso do seu trabalho e deve ser tomada em consideração na formação de grupos. Ao longo do ano, os alunos foram reconhecendo mudanças no seu papel, que se tornou mais proactivo aos níveis

da reflexão, experimentação, regulação e negociação, aspectos fundamentais numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006, 2010b). No entanto, também se verificou que nem sempre pareceram compreender o alcance de uma pedagogia de orientação democrática, ou as possibilidades de transferência da abordagem seguida para outras disciplinas, o que decorre, provavelmente, de terem vivenciado uma experiência isolada no seu currículo. No que diz respeito ao meu papel, e à luz dos papéis do professor identificados por Vieira relativamente a uma pedagogia para a autonomia (2006), posso caracterizá-lo do seguinte modo: melhor compreensão da teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia; maior partilha de teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos; reconhecimento de que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista; recolha de informação dos / sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, etc.); análise da informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem. Estes papéis são essenciais a uma prática reflexiva do professor, que uma pedagogia diferenciada simultaneamente exige e promove.

Num balanço geral de potencialidades da abordagem seguida, e embora ela não tenha tido a mesma aceitação e os mesmos efeitos em todos os alunos, pode concluir-se que a diferenciação pedagógica facilita / permite:

- uma reconfiguração dos papéis pedagógicos em sala de aula, nomeadamente através da criação de uma cultura de aprendizagem baseada no diálogo, na intercompreensão e na negociação de decisões;
- um ensino mais reflexivo, centrado nos interesses, motivações, necessidades, personalidade, ritmos de aprendizagem e estilo dos alunos, contribuindo para que estes se sintam mais predispostos a aprender;
- um maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, um maior desenvolvimento da sua autonomia, em particular no que respeita a competências de autorregulação, negociação e autodireção que lhes permitem encontrar um sentido para a sua aprendizagem, definindo os seus próprios objetivos, os conteúdos

a trabalhar, as atividades a desenvolver, os materiais a utilizar e as formas de trabalho preferenciais ou mais produtivas;

- um maior relacionamento do novo conhecimento com o conhecimento anterior e o mundo existencial do aluno, valorizando-se assim a diversidade de percursos dos alunos;
- uma maior perceção das dificuldades de aprendizagem, das estratégias (cognitivas, metacognitivas e socioafetivas) que os alunos mobilizam na sua superação e dos progressos que realizam ao longo do tempo;
- uma maior proximidade, entendimento, compreensão e comunicação entre o(a) professor(a) e os alunos, e entre os alunos, favorecendo-se a co-construção das aprendizagens; salientaria aqui o apoio individualizado aos alunos, que nem sempre foi possível operacionalizar no grau desejado, apesar do esforço realizado nesse sentido.
- o desenvolvimento da dimensão afetiva e emocional da aprendizagem;
- um maior desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades e das competências dos alunos, quer transversais, quer específicas da disciplina.

Perante estas conclusões, podemos dizer que a diferenciação pedagógica representa uma alternativa valiosa face a pedagogias transmissivas, com um impacto positivo na qualidade do ensino e da aprendizagem. Contudo, é também uma abordagem complexa e exigente. Observando os constrangimentos sentidos, sublinharia a dificuldade de gestão do tempo, que pode limitar vários aspetos da abordagem, entre os quais:

- a discussão dos planos de aprendizagem com os alunos e a sua orientação no sentido de os aperfeiçoar e tornar exequíveis;
- a seleção de materiais que vão ao encontro dos conteúdos e da tipologia de atividades escolhidas pelos alunos;
- a preparação de atividades diversificadas, em função das escolhas realizadas pelos alunos e das suas necessidades; se o professor não conseguir dar resposta às escolhas e necessidades manifestadas pelos alunos, pode fazê-los ter uma representação menos positiva de todo o processo de implementação de uma pedagogia diferenciada; daí a

necessidade de haver um trabalho verdadeiramente colaborativo por parte dos professores, de modo a permitir implementar esta pedagogia de forma abrangente e enriquecedora para os alunos;

- a orientação e feedback individualizados a todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem;
- a avaliação continuada dos portefólios, no final de cada módulo.

No decorrer da experiência, outras dificuldades foram igualmente sentidas, entre as quais salientaria as seguintes:

- as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos, que condicionaram o envolvimento de alguns deles na aprendizagem em geral, e da língua estrangeira em particular;
- os diferentes objetivos de aprendizagem dos alunos; no caso de alguns alunos, a existência de objetivos pouco ambiciosos dificultou a promoção da regulação do processo de ensino aprendizagem;
- a falta de hábitos de colaboração, que dificultava a aprendizagem cooperativa;
- a falta de hábitos de trabalho autodirigido, que fazia com que alguns alunos tivessem dificuldade em assumir responsabilidades, ou simplesmente não tivessem vontade de as assumir, ainda que as suas capacidades o permitissem; no caso de determinados alunos, e relembrando Perrenoud, a pedagogia diferenciada entra em conflito com o desejo de fazerem “apenas o necessário para ter paz e, no melhor dos casos, progredir sem surpresas no curso. (...) É mais difícil tentar, concreta e insistentemente, aumentar os esforços suplementares dos alunos que, mesmo que seja uma estratégia de vida curta, aspiram a rir ou a não fazer nada!” (Perrenoud, 2001: 143);
- dificuldades, quer por parte da professora, quer por parte dos alunos, em encontrar os materiais desejados, nomeadamente, livros temáticos, fichas de apoio da internet, *short stories*, etc., que abordassem os temas tratados e fossem ao encontro das escolhas feitas pelos alunos;

- dificuldades de acesso aos recursos selecionados, como o computador e a internet, o que limitou, em alguns casos, a realização das atividades tal qual haviam sido inicialmente pensadas pelos alunos;
- o reduzido trabalho colaborativo entre os professores da turma e a diversidade de atuações entre os diferentes elementos do Conselho de Turma, o que reduziu o impacto do trabalho realizado, na medida em que este assumiu um estatuto marginal, precisamente por ser feito apenas numa disciplina.

Embora o estudo realizado valide pressupostos teóricos relativos à abordagem experimentada, importa sublinhar que entre as teorias e as práticas vai sempre uma distância maior ou menor, e que o facto de uma pedagogia diferenciada se desenvolver em contracorrente face a práticas de ensino e de aprendizagem dominantes também explica alguns dos constrangimentos encontrados. Assim, entende-se que a experiência relatada constitui uma prática re(ide)alista, situada entre o real e o ideal, no campo das possibilidades (Jiménez Raya, Lamb e Vieira, 2007; Vieira, 2010b).

Neste balanço final, e para além dos resultados apresentados, há ainda a considerar o impacto do trabalho no meu próprio desenvolvimento profissional. Devo confessar que teve um impacto imenso na minha evolução como docente, de que passo a elencar alguns aspetos mais marcantes. Em primeiro lugar, permitiu-me compreender, do ponto de vista teórico e prático, toda a problemática da diferenciação pedagógica no âmbito de uma pedagogia para a autonomia, as suas potencialidades e os problemas que podem surgir na sua aplicação. Sinto-me preparada para a pôr em prática, tendo consciência das limitações com que me deparo no dia-a-dia. Aliás, na sequência do estudo, tenho continuado a explorá-la noutros contextos e tenciono continuar a fazê-lo, embora considere que, para poder pô-la em prática de forma mais alargada e mais consistente, seria necessário que o trabalho colaborativo entre os professores da escola fosse maior, não só ao nível dos elementos do grupo disciplinar, mas também, e muito em particular, ao nível dos Conselhos de Turma. Com efeito, o estudo permitiu-me reforçar a minha convicção da importância do trabalho colaborativo dos professores para um ensino de qualidade, embora reconheça que não será nessa

direção que muito do seu trabalho tem sido, ou será, possivelmente, conduzido, pelo menos num futuro próximo. Em segundo lugar, com este estudo aprendi, verdadeiramente, a fazer investigação-ação e a compreender o seu valor numa pedagogia diferenciada, na medida em que me permitiu conhecer aprofundadamente os alunos e ajustar as minhas práticas às suas necessidades. Finalmente, o estudo contribuiu, ainda, para cimentar uma atitude mais positiva relativamente à minha profissão e vislumbrar o futuro com mais confiança, esperança e desejo de continuar a trabalhar e a melhorar, como professora e educadora. Acima de tudo, contribuiu para manter vivo o sentido de responsabilidade social que perpassa toda a minha atitude perante a minha profissão.

O estudo, embora local e de impacto necessariamente reduzido, revela resultados suficientemente encorajadores para que a abordagem experimentada possa ser alargada a outros contextos, desde logo nos cursos profissionais. Pretendo, pois, com este projeto, e tendo consciência da sua relevância social, que outros professores sejam capazes de encontrar ecos nas suas práticas pedagógicas e, assim, possam explorar uma pedagogia diferenciada nas suas aulas. Penso, contudo, que, para levá-lo a cabo, é aconselhável que os professores se envolvam num trabalho colaborativo, com colegas da mesma disciplina e de outras disciplinas. Só assim poderemos esperar um verdadeiro e duradouro impacto na aprendizagem dos alunos, pois será um trabalho intencional e sistemático, não um trabalho que se realiza apenas numa disciplina, duas vezes por semana. Apesar de todos os obstáculos apontados, aí se encontra, em minha opinião – baseada na experiência que levei a cabo neste projeto e nos anos subsequentes, com outros alunos – o cerne do verdadeiro sucesso da diferenciação pedagógica. Como sublinham Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007), sendo a autonomia um interesse coletivo, a sua promoção deve constituir um projeto transdisciplinar, envolvendo todo o currículo escolar.

A perspetiva de diferenciação pedagógica que neste estudo se advoga está centrada na sala de aula e na participação dos professores e dos alunos na construção do currículo, distanciando-se de outras abordagens como o Projeto Fénix (Azevedo e Alves, 2010; Alves e Moreira, 2012), onde a diferenciação é sobretudo vista de um ponto de vista organizacional, implicando a divisão

temporária dos alunos em grupos relativamente homogêneos em função do seu rendimento escolar e aplicando-se apenas nalgumas disciplinas do currículo entendidas como prioritárias. Aí, os professores lecionam de modo uniforme em cada um dos níveis de aprendizagem, adaptando o seu ensino a cada um dos níveis, ou seja, a diferenciação é feita entre grupos e não no seio de cada grupo. Embora se reconheça o interesse deste tipo de projetos para combater o insucesso escolar, acredita-se que só com a implementação generalizada de uma pedagogia diferenciada poderemos criar condições para uma educação verdadeiramente inclusiva, onde a diferença seja valorizada e gerida de modo positivo, sem necessidade de separar os “bons” dos “maus” alunos, e criando um clima de cooperação na sala de aula e entre os professores.

Assim, entende-se que é importante continuar a realizar estudos de exploração e avaliação da diferenciação pedagógica em contexto natural, ou seja, nas turmas que os professores lecionam, e em particular estudos que envolvam mais do que uma disciplina, idealmente todas as disciplinas, implicando a colaboração entre os professores. O que se sugere, como forma de consolidação do conhecimento sobre as potencialidades desta abordagem, é a realização de estudos mais alargados, nos quais uma ou mais turmas possam vivenciar a diferenciação pedagógica em todas as disciplinas do currículo. Para isso, seria importante desenvolver projetos com equipas multidisciplinares de professores, assim como reforçar a formação de professores na área da diferenciação pedagógica. Por outro lado, poderão ser utilizados outros métodos de intervenção-investigação, como a supervisão colaborativa das práticas entre os professores e a observação de aulas, embora me pareça que é fundamental que esses e outros métodos se enquadrem numa metodologia de investigação-ação colaborativa, colocando-se a investigação dos professores ao serviço da transformação das práticas pedagógicas e da construção de culturas de colaboração nas escolas.

Para além de exigir uma maior colaboração entre os professores, a expansão de uma pedagogia diferenciada também implica a possibilidade de avaliações diferenciadas, que permitam ao aluno enveredar pelo caminho que, a médio / longo prazo, o conduza a desenvolver mais as suas capacidades e o prepare, de forma mais equilibrada e mais igualitária, para enfrentar o futuro.



Reconhece-se, contudo, que esta lógica de avaliação está cada vez mais longe de constituir uma realidade, pois se é verdade que nas últimas décadas se verificou um esforço político de valorização da avaliação formativa, hoje assiste-se a um retrocesso neste campo, com uma ênfase cada vez maior em avaliações externas e nos resultados obtidos nessas avaliações.

Na verdade, podemos afirmar que as recentes reformas educativas no nosso país não parecem valorizar a diferença ou a promoção da autonomia dos alunos, mas antes fomentar o cumprimento de programas e a obtenção de resultados. Se antes já era difícil colocar uma pedagogia para a autonomia em prática pela falta de preparação e condições para o fazer, agora podemos acrescentar outra dificuldade – a autonomia é cada vez menos uma prioridade das políticas educativas. A rejeição do conceito de “competência”, a tónica na transmissão/ aquisição de conhecimentos disciplinares, a definição de metas exclusivamente centradas nesse tipo de conhecimentos e o incremento de avaliações externas são medidas que nos mostram claramente que isso é verdade. Nestas circunstâncias, desenvolver uma pedagogia diferenciada será uma prática cada vez mais em contracorrente, já que os valores democráticos em que assenta entram em conflito com lógicas onde esses valores não têm lugar.

E contudo, no dia-a-dia das escolas, os professores continuarão a confrontar-se com a diferença, sem saberem como lidar com ela. Como diz Esteban numa das citações apresentadas anteriormente, “Tudo caminha bem... (...) até que a diferença se expresse nas interações cotidianas, se mostre encarnada nos sujeitos que produzem a sala de aula” (Esteban, 2006: 9). Aí, surgem as dificuldades e a tendência é marginalizar ou ignorar a diferença. Acrescentaria que, face às reformas mais recentes, talvez alguns professores sintam até que é legítimo marginalizá-la ou ignorá-la e deixem de se preocupar com ela como até aqui. Mas outros professores continuarão, sem dúvida, a sentir o imperativo moral de lhe dar uma resposta, porque acreditam que o seu papel vai muito além de cumprir um programa e classificar os alunos. É a esses professores que este estudo poderá interessar. Ele mostra que não é fácil lidar com a diferença, mas também que, em grande medida, se os professores se dispuserem a fazê-lo, talvez descubram que muito podem conseguir e que os seus alunos podem ser parceiros inestimáveis nesse processo, ajudando-os a construir novos

sentidos para a pedagogia – apesar das reformas, e em favor de uma maior qualidade das aprendizagens na escola.

# **Referências Bibliográficas**

## Referências bibliográficas

- Altman, H. B.** (1980). "Foreign language teaching: focus on the learner". In **Altman, H. B.** & **James, C. V.** (eds.). *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon Press LTD, pp. 1-16.
- Alves, J. M & Moreira, L.** (orgs.) (2012). *Projeto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, R.** (2003, 2ª Ed.). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Asa Editores, S.A..
- Alves, R.** (2004). *Gaiolas ou asas*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. P. & Machado, E. A.** (Orgs.) (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amado, J. S. & Freire, I. P.** (2009). *As indisciplinas na escola: compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Arándiga, A. V.** (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: Editorial EOS.
- Azevedo, J. & Alves, J. M.** (orgs.) (2010). *Projecto Fénix: Mais sucesso para todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bassey, M.** (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J.** (2004, 3ª ed.). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Publicações Gradiva.
- Benson, P.** (1997). "The philosophy and politics of learner autonomy". In **Benson, P.** & **Voller, P.** *Autonomy and independence in language learning*. Longman, pp. 18-34.
- Benson, P.** (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Breen, M. P. & Littlejohn, A.** (2005). "The significance of negotiation". In **Breen, M. P.** & **Littlejohn, A.** (eds.). *Classroom decision making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burton, D. & Bartlett, S.** (2005). *Practitioner research for teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
- Conselho da Europa** (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores.

- Contreras, J. & Pérez de Lara, N.** (2010). "La experiencia y la investigación educativa". In **Contreras, J. & Pérez de Lara, N.** (Orgs.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Edições Morata, 21-86.
- Day, C.** (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J.** (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Duarte, M. L. & Lopes, C. A** (2008). *Tratado de Lisboa: versão consolidada do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia*. Lisboa: AAFDL.
- González, A. B.** (2003). "Considering diversity in the teaching of speaking". In **Jiménez Raya, M. J. & Lamb, T.** (eds.), *Differentiation in the modern languages classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 69-82.
- Escola Secundária ...** (2009). *Projecto Educativo – Educar para a sociedade da informação e do conhecimento: autonomia, cidadania e responsabilidade*.
- Esteban, T.** (2006). "Sala de aula – dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 7-20
- Fernandes, D.** (2005). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, I. S. & Vieira, F.** (2009). "O GT-PA: Imagens com história(s)... de esperança!". In Vieira, F., Moreira, M. A., Silva, J. L. & Melo, M. C. (Orgs.) (2009), *Pedagogia para a autonomia – Reconstruir a esperança na educação*. Actas do 4º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, pp. 259-272.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. do C.** (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guba, E. & Lincoln, Y.** (1998). "Naturalistic and rationalistic enquiry". In **Keeves, J.** (ed.) *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Heacox, D.** (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Holec, H.** (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Hood, P.** (2003). "Differentiation in the reading classroom". In **Jiménez Raya, M. J. & Lamb, T.** (eds.), *Differentiation in the modern languages classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 83-102.
- Jiménez Raya, M. J. & Lamb, T.** (eds.) (2003a). Foreword. In **Jiménez Raya, M. J. & Lamb, T.** (eds.), *Differentiation in the modern languages classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 7-10.
- Jiménez Raya, M. J. & Lamb, T.** (eds.) (2003b). "Dealing with diversity in the modern language class". In **Jiménez Raya, M. J. & Lamb, T.** (eds.), *Differentiation in the modern languages classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 13-20
- Jiménez Raya, M. J. & Lamb, T.** (2008). "Pedagogy for autonomy in language education: manifestations in the school curriculum." In **Jiménez Raya, M. & Lamb, T.** (eds.)

- (2008). *Pedagogy for autonomy in language education*. Dublin: Authentik, pp. 58-76.
- Jiménez Raya, M. J., Lamb, T. & Vieira, F.** (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J.** (1990). *Circles of Learning – Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kincheloe, J.L.** (2003, 2ª ed.). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- Leite, C. & Fernandes, P.** (2003). *Avaliação das Aprendizagens dos alunos : novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa Editores.
- Esteves, M.** (2006). “Análise de conteúdo”. In **Lima, J. A. de & Pacheco, J. A.** (2006) (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105 -126.
- Martella, R. C., Nelson, R. & Marchland-Martella, N. E.** (1999). *Research methods: learning to become a critical research consumer*. MA: Allyn & Bacon.
- McCafferty, S. G. & Jacobs, G. M.** (2006). “Connections between cooperative learning and second language learning and teaching.” In **Richards, J. C.** (Org.). *Cooperative learning and second language teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 18-29.
- Meirieu, Philippe** (1997). *La escuela, modo de empleo: de los «métodos activos» a la pedagogía diferenciada*. Barcelona: Octaedro.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J.** (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Menezes, C.** (2009). *A autodirecção na aprendizagem do Inglês – uma história num curso profissional*. Dissertação de Mestrado: Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação** (2004/2005). *Programa componente da formação sociocultural, disciplina de Inglês*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Moreira, M. A.** (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: processos de co-construção de conhecimento profissional*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Morgado, J.** (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L.** (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P.** (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. São Paulo: Artmed Editora S. A..

- Perrenoud, P.** (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. São Paulo: Artmed Editora S. A..
- Porte, G.** (2003). "Addressing diversity by diversion: individual revision in writing as a collaborative venture". In **Jiménez Raya, M. J. & Lamb, T.** (eds.), *Differentiation in the modern languages classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 103-112.
- Postic, M.** (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Radnor, H. A.** (2001). *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham: Open University Press.
- Rodrigues, L.** (2011). *Ensino profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. C.** (2000). "A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais". In **Roldão, M. C. & Marques, R.** (Orgs.) (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora, pp. 121-133.
- Roldão, M. C.** (2003). *Diferenciação curricular revisitada : conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C.** (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C.** (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Seabra-Santos, M. J.** (2007). "Diferenças individuais no temperamento – implicações para o contexto escolar." In **Fonseca, A. C., Seabra-Santos, M. J. & Gaspar, M. F. da F.** (Eds.). *Psicologia e educação: novos e velhos temas*. Coimbra: Edições Almedina, SA. pp. 195-216.
- Smethem, L.** (2003). "Listening". In **Jiménez Raya, M. J. & Lamb, T.** (eds.), *Differentiation in the modern languages classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 55-68.
- Silva, S.** (2009). *A negociação pedagógica – um estudo de caso na educação em línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado: Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. L., Duarte, A., Sá, I. & Veiga Simão, A.** (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Shor, I.** (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shulman, L.S.** (1992). Toward a Pedagogy of Cases. In **Schulman, J. H.** (Ed.). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Stevens, P.** (1980). "The paradox of individualized instruction: it takes better teachers to focus on the learner". In **Altman, H. B. & James, C. V.** (eds.). *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon Press LTD, pp. 17-29.
- Sousa, F.** (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

- Teixeira, A. C.** (2011). *Negociação e autodirecção numa pedagogia re(ide)alista: uma experiência na disciplina de Inglês*. Dissertação de Mestrado: Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D.** (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa (Coleção práticas pedagógicas).
- Ushioda, E.** (1996). *Learner autonomy. The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Veiga Simão, A. M.** (2005). “O portefólio como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado”. In **Sá-Chaves, I.** (2005). *Os “portefólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, pp. 83-100.
- Veiga Simão, A. M.** (2008) “Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens.” In **Alves, M. P. & Machado, E. A.** (Org.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 125-151.
- Vieira, F.** (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F.** (2000). “Das representações e práticas de aprendizagem dos alunos à (re)conceptualização das (teorias)práticas dos professores.” In **Sá, M. H. A.** (Org.). *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 91-117.
- Vieira, F.** (2006). “Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica”. In **Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S.** (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, pp. 15-44.
- Vieira, F.** (2009). “Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: Making our dream come true?” *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, 269-282.
- Vieira, F.** (2010a). “Pedagogy for autonomy in language education: a re(ide)alistic practice”. Conferência apresentada na International TESOL Arabia Conference 2010, Dubai, Zayed University, Março.
- Vieira, F.** (2010b). “Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade.” In **Bizarro, R. & Moreira, M. A.** (Orgs.) (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 149-170.
- Vieira, F. & Moreira, M. A.** (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. & Moreira, M. A.** (2008). “Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility.” In **Raya, M. J. & Lamb, T.** (eds.)



(2008). *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, pp. 266-282.

**Yin**, R. K. (1989). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.

### **Sítios na Web referenciados**

Comissão das Comunidades Europeias, (2003). Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006. Consultado em 4 de setembro de 2007, em [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf)

Commission of the European Communities, (2005). Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework. Consultado em 4 de setembro de 2007, em [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf)

Conselho Europeu (2001). Plano de Acção para a Mobilidade. Consultado em 4 de setembro de 2007, em <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11015.htm>

European Commission. Education and Training 2010. Consultado em 4 de setembro de 2007, em [http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/instituicoes-europeias\\_politicaslinguisticas.aspx](http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/instituicoes-europeias_politicaslinguisticas.aspx)

Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, em <http://digesto.dre.pt/Digesto2/pages/ViewText.aspx>  
Consultado em 8 de maio de 2008

[http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx](http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx)  
Consultado em 4 de setembro de 2007



# Anexos



# Anexo 1

## Questionários

Questionário sobre representações dos alunos sobre si e a professora

Questionário sobre aspetos da aprendizagem do inglês

Questionário sobre representações relativas aos papéis da professora e dos alunos

Questionário para avaliação dos planos de aula

Questionário sobre o trabalho de grupo

Questionário final de avaliação da experiência

# 1. Questionários

## 1.1. Questionário sobre representações dos alunos sobre si e a professora



Escola Secundária (...) - Ano Lectivo 2008/09  
Curso Profissional de Restauração – Ano 2,  
19 de Setembro de 2008



### Para conhecer melhor os alunos...[1]

*Este inquérito tem como objectivo compreender a imagem que tens de ti próprio(a) e da tua professora de Inglês. As tuas opiniões ajudar-me-ão a conhecer melhor os alunos da turma. Obrigada pela tua colaboração!*

#### A. Que imagem tens de ti próprio(a) enquanto aluno(a)? Circula o número adequado.

[1] Respeitoso(a)/ Educado(a)	5	4	3	2	1	[1] Desrespeitoso(a)/ Malcriado(a)
[2] Sincero(a)/ Honesto(a)	5	4	3	2	1	[2] Falso(a)/ Desonesto(a)
[3] Empenhado(a)/ Interessado(a)	5	4	3	2	1	[3] Despreocupado(a)/ Desinteressado(a)
[4] Concentrado(a) /Atento(a)	5	4	3	2	1	[4] Aéreo(a) / Distraído(a)
[5] Organizado(a)	5	4	3	2	1	[5] Desorganizado(a)
[6] Responsável	5	4	3	2	1	[6] Irresponsável
[7] Determinado(a)/Persistente	5	4	3	2	1	[7] Indeciso(a) / Instável / Inconstante
[8] Autoconfiante/ Independente	5	4	3	2	1	[8] Inseguro(a) / Dependente
[9] Curioso(a)	5	4	3	2	1	[9] Apático(a) / Indiferente
[10] Crítico(a)	5	4	3	2	1	[10] Conformista
[11] Positivo(a)/ Optimista	5	4	3	2	1	[11] Negativo(a)/ Pessimista
[12] Participativo(a)	5	4	3	2	1	[12] Passivo(a)
[13] Colaborativo(a)	5	4	3	2	1	[13] Individualista/ Egoísta
[14] Pacífico(a)	5	4	3	2	1	[14] Conflituoso(a)/ Agressivo(a)
[15] Paciente	5	4	3	2	1	[15] Impaciente
[16] Flexível	5	4	3	2	1	[16] Inflexível/ Teimoso(a)

#### B. Que imagem tens da tua professora de Inglês? Circula o número adequado.

[1] Respeitosa/ Educada	5	4	3	2	1	[1] Desrespeitosa/ Malcriada
[2] Sincera/ Honesta	5	4	3	2	1	[2] Falsa/ Desonesta
[3] Empenhada/ Interessada	5	4	3	2	1	[3] Despreocupada/ Desinteressada
[4] Concentrada/ Atenta	5	4	3	2	1	[4] Aérea/ Distraída
[5] Organizada	5	4	3	2	1	[5] Desorganizada
[6] Responsável	5	4	3	2	1	[6] Irresponsável
[7] Determinada/ Persistente	5	4	3	2	1	[7] Indecisa/ Instável/ Inconstante
[8] Autoconfiante/ Independente	5	4	3	2	1	[8] Insegura/ Dependente
[9] Curiosa	5	4	3	2	1	[9] Apática/ Indiferente
[10] Crítica	5	4	3	2	1	[10] Conformista
[11] Positiva/ Optimista	5	4	3	2	1	[11] Negativa/ Pessimista
[12] Participativa	5	4	3	2	1	[12] Passiva
[13] Colaborativa	5	4	3	2	1	[13] Individualista/ Egoísta
[14] Pacífica	5	4	3	2	1	[14] Conflituosa/ Agressiva
[15] Paciente	5	4	3	2	1	[15] Impaciente
[16] Flexível	5	4	3	2	1	[16] Inflexível/ Teimosa

## 1.2. Questionário sobre aspetos da aprendizagem do inglês



ESCOLA SECUNDÁRIA ...  
CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO



Ano lectivo 2008/2009

Turma: PR

Ano: 2

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

*Para conhecer melhor os alunos...[2]*

### APRENDER INGLÊS - REFLEXÃO ESTRATÉGICA...

*Nesta actividade vais reflectir sobre as tuas dificuldades no Inglês. Se tiveres dúvidas, não hesites em colocá-las. Obrigada.*

Quais são as tuas dificuldades na aprendizagem do Inglês? Assinala (x) o ponto da escala que melhor corresponde ao teu caso:

Aspetos da aprendizagem do Inglês	Muitas	Algumas	Nenhumas
___ Compreender regras gramaticais			
___ Aplicar regras gramaticais (em exercícios, a falar e a escrever)			
___ Alargar e memorizar vocabulário			
___ Aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever)			
___ Interagir oralmente com os meus colegas e professor			
___ Usar correctamente a pronúncia, ênfase e entoação			
___ Compreender textos orais (audição)			
___ Escrever			
___ Ler			
___ Expandir o conhecimento sócio-cultural			

Com base nas tuas respostas, indica (✓) 3 áreas que gostarias de trabalhar mais este ano.

(Fonte: Menezes, 2009)

### 1.3. Questionário sobre representações relativas aos papéis da professora e dos alunos

#### *Para conhecer melhor os alunos...[3]*

*Este inquérito tem como objectivo conhecer a tua opinião sobre o papel do professor e dos alunos na aprendizagem. As tuas opiniões ajudar-me-ão a conhecer melhor os alunos da turma. Obrigada pela tua colaboração!*

**Assinala o teu grau de concordância com as afirmações que se seguem.**

**Escala: CT:Concordo Totalmente CP:Concordo Parcialmente D:Discordo SO:Sem Opinião**

		CT	CP	D	SO
1	O papel principal do professor é transmitir conhecimentos.				
2	O papel principal do aluno é aprender os conhecimentos transmitidos pelo professor.				
3	O professor é a única fonte de saber.				
4	O professor é o principal responsável pela motivação dos alunos para a aprendizagem.				
5	O progresso dos alunos na aprendizagem depende principalmente do professor.				
6	Um clima autoritário e formal favorece a aprendizagem dos alunos.				
7	A competição entre os alunos favorece a aprendizagem.				
8	A aprendizagem na escola está muito desfasada da realidade.				

**Na tua opinião, quem deve envolver-se nas tarefas abaixo apresentadas de modo a que os alunos melhor desenvolvam as suas capacidades e competências?**

	Tarefas	A professora	Os alunos	A professora e os alunos
1	Definir objectivos/ metas de aprendizagem			
2	Seleccionar temáticas / assuntos a tratar			
3	Decidir que tipo de actividades devem ser realizadas nas aulas			
4	Decidir que tipo de actividades devem ser realizadas em casa			
5	Decidir que materiais e recursos devem ser utilizados			
6	Definir de que forma os alunos se devem organizar para trabalhar (individualmente, em pares ou grupos)			
7	Definir comportamentos apropriados para uma sala de aula			
8	Corrigir e reflectir sobre os trabalhos realizados			
9	Atribuir classificações			



#### 1.4. Questionário para avaliação dos planos de aula



ESCOLA SECUNDÁRIA ...  
CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO



Ano lectivo 2008/2009

Nome: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_ Data: 9 de Fevereiro de 2009

#### AVALIANDO O 1º PLANO DIÁRIO DE TRABALHO...

*Terminadas as quatro aulas referentes ao plano que traçaste para as mesmas, é tempo de reflectires acerca da forma como levaste a cabo o teu plano. Relê o plano para responderes às perguntas. As tuas respostas permitirão melhorar o trabalho no futuro, de modo a corrigir aspectos que não correram tão bem.*

1. OS OBJECTIVOS: foram atingidos? Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐
2. OS CONTEÚDOS: foram escolhidos de acordo com os teus interesses? Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐

Se respondeste “Em parte” ou “Não,” responde às duas questões seguintes:  
Por que razão não seleccionaste os conteúdos de acordo com os teus interesses?

- queria trabalhar em conjunto com outros colegas ☐
- não pensei a sério sobre o assunto e, por isso, também não fui muito cuidadosa(o) nessa selecção ☐
- não me agradava nenhum assunto e tinha de escolher algum ☐
- outras razões: \_\_\_\_\_

Quando realizares o próximo plano, qual vai ser o teu critério principal na escolha de conteúdos?

- os meus interesses acima de tudo ☐
- os interesses dos colegas com quem quero trabalhar ☐
- outros critérios: \_\_\_\_\_

#### 3. AS ACTIVIDADES:

- 3.1. Realizaste todas as actividades planeadas? Sim ☐ Não ☐

Se respondeste “Não”, responde à questão seguinte:  
Por que razão não realizaste todas as actividades planeadas?

- não tive tempo para tudo ☐
- não me senti motivado(a) ☐
- não estive presente em determinada(s) aula(s) ☐
- as actividades eram demasiado complicadas e tive dificuldade em terminá-las ☐
- não tive colaboração dos meus colegas de grupo ☐
- não tive a atenção da professora que necessitava ☐
- não tive os materiais necessários para as realizar ☐
- Outras razões: \_\_\_\_\_

3.2. As actividades foram seleccionadas tendo em contas as áreas em que tens maior dificuldade?

Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐

Se respondeste "em parte" ou "não", responde à questão seguinte:

Porque não seleccionaste as actividades em função das áreas em que tens maior dificuldade?

- penso que seria mais difícil realizar as actividades ☐
- prefiro realizar actividades de que gosto, mesmo que aprenda menos ☐
- Outras razões: \_\_\_\_\_

#### 4. OS MATERIAIS:

4.1. Quem seleccionou os materiais? Eu ☐ A professora ☐ Eu e a professora ☐

4.2. Ficaste satisfeito(a) com essa selecção? Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐

4.3. Os materiais seleccionados permitiram-te realizar as actividades? Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐

Se respondeste "Em parte" ou "Não", responde à pergunta seguinte:

Por que razão os materiais seleccionados não te permitiram realizar as/alguma(s) actividades?

- nem sempre os trouxe para a aula (exemplo: dicionários, gramáticas,...) ☐
- nem sempre foi possível arranjar os materiais escolhidos ☐
- apesar de os ter comigo, não recorri a eles ☐
- Outras razões: \_\_\_\_\_

#### 5. FORMA(S) DE TRABALHO (individual, pares, grupos): foram produtivas e satisfatórias?

Sim ☐ Em parte ☐ Não ☐

Se respondeste "Em parte" ou "Não", responde à questão seguinte:

Por que motivo a(s) forma(s) de trabalho seleccionadas não foram produtivas e satisfatórias?

- trabalhei sozinha(o) e essa forma de trabalho desmotivou-me ☐
- a/o colega com quem trabalhei não se mostrou cooperativa(o) ☐
- eu própria(o) não cooperei com a(s)/o(s) minha(s)/meu(s) colega(s) de trabalho ☐
- o grupo de trabalho de que fazia parte facilmente se distraía do trabalho a realizar ☐
- Outras razões: \_\_\_\_\_

#### 6. Como avalias, em termos gerais, a realização do plano individual elaborado?

Muito Boa ☐ Boa ☐ Satisfatória ☐ Insatisfatória ☐

Obrigada pela tua reflexão!

## 1.5. Questionário sobre o trabalho de grupo



ESCOLA SECUNDÁRIA ...  
CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO  
Ano lectivo 2008/2009



Nome: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

### Reflectindo sobre o trabalho de grupo...

Quais são, na tua opinião, as características de um grupo que mais favorecem a realização do trabalho de grupo? Sublinha, em cada afirmação, a opção com que concordas.

1. Os elementos do grupo são ***semelhantes*** // ***diferentes*** em capacidades e personalidade.
2. O grupo ***possui*** // ***não possui*** pelo menos um aluno com boa capacidade de concentração no trabalho.
3. O grupo ***possui*** // ***não possui*** pelo menos um aluno capaz de zelar por um bom clima de trabalho.
4. O grupo ***é*** // ***não é*** responsável pela aprendizagem de cada um no seio do grupo.
5. Cada um dos alunos preocupa-se ***somente com o seu desempenho*** // ***com o seu desempenho e o desempenho do grupo***.
6. O grupo ***permite*** // ***não permite*** que alguns “apanhem a boleia” do trabalho dos outros.
7. Os elementos do grupo centram-se, ***apenas, na realização da tarefa*** // ***na realização da tarefa e na manutenção de um bom clima de trabalho***.
8. Os elementos do grupo ***dividem tarefas*** // ***fazem todos a mesma tarefa***.
9. Os elementos do grupo ***são acompanhados pelo professor, que dá feedback do seu trabalho*** // ***trabalham sem assistência do professor***.
10. Os elementos do grupo ***procedem*** // ***não procedem*** à auto-avaliação do trabalho do grupo.

Depois de responderes, troca impressões com outros colegas e a professora.

Obrigada pela tua colaboração!

(baseado em Johnson, Johnson e Holubec, 1990)

## 1.6. Questionário final de avaliação da experiência



ESCOLA SECUNDÁRIA ...  
CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO  
Ano lectivo 2008/2009



### Avaliando a experiência deste ano...

Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_

*Neste questionário vais fazer uma avaliação do trabalho realizado ao longo do ano. A tua opinião é muito importante para mim!*

1. Sentiste, ao longo do ano, que estavas a participar num projecto de investigação?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste “sim”, diz se esse sentimento foi positivo ou negativo para ti e porquê.

---

---

---

---

---

---

2. Relativamente às seguintes actividades que realizaste, assinala a sua utilidade para a tua aprendizagem e o grau de dificuldade que sentiste em cada uma delas.

(**N**: Nada / **P**: Pouco / **R**: Razoavelmente / **M**: Muito)

Actividades...	Utéis?				Díficeis?			
7. Plano de unidade	N	P	R	M	N	P	R	M
8. Planos das aulas	N	P	R	M	N	P	R	M
9. Fichas de auto-avaliação	N	P	R	M	N	P	R	M
10. Portefólio de aprendizagem	N	P	R	M	N	P	R	M
11. Diário de aprendizagem	N	P	R	M	N	P	R	M
12. Questionários de opinião	N	P	R	M	N	P	R	M

3. Considera as capacidades abaixo apresentadas. Até que ponto achas que as desenvolveste na nossa disciplina ao longo do ano?  
(**N**: Nada / **P**: Pouco / **R**: Razoavelmente / **M**: Muito)

15. Organizar o trabalho e do estudo	N	P	R	M
16. Estabelecer prioridades e metas de aprendizagem	N	P	R	M
17. Escolher conteúdos, actividades e recursos de aprendizagem	N	P	R	M
18. Gerir o tempo em função do meu plano	N	P	R	M
19. Identificar e resolver problemas linguísticos	N	P	R	M
20. Auto-avaliar o meu desempenho	N	P	R	M
21. Reflectir sobre o método de ensino	N	P	R	M
22. Negociar com a professora	N	P	R	M
23. Negociar com os colegas	N	P	R	M
24. Trabalhar como membro de uma equipa	N	P	R	M
25. Falar em Inglês	N	P	R	M
26. Ouvir falar em Inglês	N	P	R	M
27. Ler em Inglês	N	P	R	M
28. Escrever em Inglês	N	P	R	M

4. Quais são os teus sentimentos actuais relativamente aos aspectos da tua aprendizagem abaixo indicados? (**N**: Nada / **P**: Pouco / **R**: Razoavelmente / **M**: Muito)

***Neste momento, gosto de...***

13. Tomar decisões sobre a minha aprendizagem	N	P	R	M
14. Aprender em função do meu ritmo, necessidades e interesses	N	P	R	M
15. Conversar com a professora sobre a minha aprendizagem	N	P	R	M
16. Ler os comentários escritos da professora ao meu trabalho	N	P	R	M
17. Participar na avaliação do meu trabalho	N	P	R	M
18. Trabalhar com os meus colegas	N	P	R	M
19. Elaborar o meu portefólio de aprendizagem	N	P	R	M
20. Elaborar o meu diário de aprendizagem	N	P	R	M
21. Falar em Inglês	N	P	R	M

22. Ouvir falar Inglês	N	P	R	M
23. Ler textos em Inglês	N	P	R	M
24. Escrever textos em Inglês	N	P	R	M

5. Concordas com as seguintes afirmações acerca do método que seguimos este ano?  
(**C**: Concordo / **CP**: Concordo em Parte / **D**: Discordo / **SO**: Sem Opinião)

12. O método deste ano foi uma novidade para mim	C	CP	D	SO
13. Ao longo do ano, esforcei-me por me adaptar ao novo método	C	CP	D	SO
14. Foi fácil adaptar-me ao novo método	C	CP	D	SO
15. Senti-me mais motivado(a) do que em anos anteriores	C	CP	D	SO
16. Senti-me mais auto-confiante do que em anos anteriores	C	CP	D	SO
17. O papel da professora foi fundamental no apoio à aprendizagem	C	CP	D	SO
18. Aprendo melhor com este método do que com o mais tradicional	C	CP	D	SO
19. Este método torna o ensino mais democrático	C	CP	D	SO
20. Este método torna o ensino mais justo para todos os alunos	C	CP	D	SO
21. Gostaria de continuar a aprender com este método	C	CP	D	SO
22. Acho que este método seria bom noutras disciplinas	C	CP	D	SO

6. Gostarias de deixar sugestões à professora para melhorar de futuro o método seguido este ano?

---



---



---



---



---



---

Obrigada pela tua colaboração! ☺

# Anexo 2

## Respostas dos alunos aos questionários

Questionário sobre representações dos alunos acerca de si e da professora: distribuição de respostas

Questionário sobre aspetos da aprendizagem do inglês: distribuição de respostas

Questionário sobre representações relativas aos papéis da professora e dos alunos

Questionário para avaliação dos planos de aula - “avaliando o 1º plano de aula”: distribuição de respostas

Questionário de avaliação da experiência: distribuição de respostas

## 2. Respostas dos alunos aos questionários

### 2.1. Questionário sobre representações dos alunos acerca de si e da professora: distribuição de respostas

*Para conhecer melhor os alunos... ...[1]*

**Que imagem tens de ti próprio enquanto aluno?**

<b>Características</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>Aspetos a Melhorar</b>
1. Respeito / Educação	4	11	1	0	0	0
2. Sinceridade / Honestidade	7	9	0	0	0	0
3. Empenho / Interesse	1	7	6	2	0	4
4. Concentração / Atenção	1	5	7	3	0	3
5. Organização	4	3	8	0	1	0
6. Responsabilidade	3	6	7	0	0	1
7. Determinação / Persistência	1	6	9	0	0	2
8. Autoconfiança / Independência	2	4	8	2	0	2
9. Curiosidade	4	5	7	0	0	1
10. Espírito crítico	2	8	5	1	0	1
11. Espírito positivo / otimista	1	5	7	3	0	2
12. Participação	0	5	10	2	0	4
13. Colaboração	0	7	7	3	0	3
14. Comportamento pacífico	0	8	7	1	0	2
15. Paciência	0	7	7	2	1	2
16. Flexibilidade	0	7	6	3	0	1

**Legenda:** Numa escala de 1..5 (5 = Máximo; 1= Mínimo)



**Que imagem tens da tua professora de Inglês?**

<b>Características</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. Respeito / Educação	6	8	3	0	0
2. Sinceridade / Honestidade	5	8	4	0	0
3. Empenho / Interesse	6	8	3	0	0
4. Concentração / Atenção	4	8	4	0	0
5. Organização	4	10	2	1	0
6. Responsabilidade	5	10	2	0	0
7. Determinação / Persistência	5	7	5	0	0
8. Autoconfiança / Independência	4	10	3	0	0
9. Curiosidade	2	9	6	0	0
10. Espírito crítico	4	7	6	0	0
11. Espírito positivo / otimista	0	8	7	2	0
12. Participação	2	10	5	0	0
13. Colaboração	1	13	3	0	0
14. Comportamento pacífico	3	6	7	0	1
15. Paciência	6	5	5	1	0
16. Flexibilidade	3	5	6	2	1

**Legenda:** Numa escala de 1..5 (5 = Máximo; 1= Mínimo)

## 2.2. Questionário sobre aspetos da aprendizagem do inglês: distribuição de respostas

Aspetos da aprendizagem do Inglês	Muitas	Algumas	Nenhumas
Compreender regras gramaticais	4	10	1
Aplicar regras gramaticais (em exercícios, a falar e a escrever)	3	11	1
Alargar e memorizar vocabulário	2	9	4
Aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever)	5	8	2
Interagir oralmente com os meus colegas e professor	5	9	1
Usar corretamente a pronúncia, ênfase e entoação	3	10	2
Compreender textos orais (audição)	4	8	3
Escrever	3	10	2
Ler	0	10	5
Expandir o conhecimento sócio-cultural	3	9	3

### 2.3. Questionário sobre representações relativas aos papéis da professora e dos alunos

<b>Opinião dos alunos sobre o seu papel e o papel do professor na aprendizagem</b>				
	<b>CT</b>	<b>CP</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>
O papel principal do professor é transmitir conhecimentos.	14	2	0	1
O papel principal do aluno é aprender os conhecimentos transmitidos pelo professor.	9	7	0	1
O professor é a única fonte de saber.	0	1	15	1
O professor é o principal responsável pela motivação dos alunos para a aprendizagem.	10	6	1	0
O progresso dos alunos na aprendizagem depende principalmente do professor.	6	8	3	0
Um clima autoritário e formal favorece a aprendizagem dos alunos.	5	1	10	1
A competição entre os alunos favorece a aprendizagem.	6	5	6	0
A aprendizagem na escola está muito desfasada da realidade.	6	4	3	4

**Legenda:** **CT** - Concordo Totalmente; **CP** - Concordo Parcialmente; **D** - Discordo; **SO** - Sem opinião

<b>Resultados da aplicação do inquérito sobre os papéis do aluno e do professor</b> (Opinião dos alunos sobre quem deve envolver-se nas tarefas abaixo apresentadas de modo a que os alunos melhor desenvolvam as suas capacidades e competências)			
<b>Tarefas</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professora e alunos</b>
Definir objetivos / metas de aprendizagem	3	2	12
Selecionar temáticas / assuntos a tratar	8	2	7
Decidir que tipo de atividades devem ser realizadas nas aulas	3	2	12
Decidir que tipo de atividades devem ser realizadas em casa	4	4	9
Decidir que materiais e recursos devem ser utilizados	7	2	8
Definir de que forma os alunos se devem organizar para trabalhar	3	3	11
Definir comportamentos apropriados para uma sala de aula.	5	2	10
Corrigir e refletir sobre os trabalhos realizados	3	3	11
Atribuir classificações	5	1	11

## 2.4. Questionário para avaliação dos planos de aula - “avaliando o 1º plano de aula”: distribuição de respostas

Respostas dos alunos ao questionário: “Avaliando o 1º plano de aula”																	
	Sim	Em parte	Não														
1. Os objetivos foram atingidos?	4	8	1														
2. Os conteúdos foram escolhidos de acordo com os teus interesses?	11	1	2														
<p>Por que razão não seleccionaste os conteúdos de acordo com os teus interesses?</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>- queria trabalhar em conjunto com outros colegas</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- não me agradava nenhum assunto e tinha de escolher algum</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- não pensei a sério sobre o assunto e, por isso, também não fui muito cuidadosa(o) nessa seleção</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> <p>Quando realizares o próximo plano, qual vai ser o teu critério principal na escolha de conteúdos?</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>- os meus interesses acima de tudo</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>- os interesses dos colegas com quem quero trabalhar</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>				- queria trabalhar em conjunto com outros colegas	2	- não me agradava nenhum assunto e tinha de escolher algum	2	- não pensei a sério sobre o assunto e, por isso, também não fui muito cuidadosa(o) nessa seleção	1	- os meus interesses acima de tudo	7	- os interesses dos colegas com quem quero trabalhar	1				
- queria trabalhar em conjunto com outros colegas	2																
- não me agradava nenhum assunto e tinha de escolher algum	2																
- não pensei a sério sobre o assunto e, por isso, também não fui muito cuidadosa(o) nessa seleção	1																
- os meus interesses acima de tudo	7																
- os interesses dos colegas com quem quero trabalhar	1																
3. As atividades																	
	Sim	Não															
3.1. Realizaste todas as atividades planeadas?	3	11															
<p>Por que razão não realizaste todas as atividades planeadas?</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>- não estive presente em determinada(s) aula(s)</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>- não tive os materiais necessários para as realizar</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>- não tive tempo para tudo</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>- não me senti motivado(a)</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>- não tive a atenção da professora que necessitava</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>- as atividades eram demasiado complicadas e tive dificuldade em terminá-las</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>- não tive colaboração dos meus colegas de grupo</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>				- não estive presente em determinada(s) aula(s)	5	- não tive os materiais necessários para as realizar	5	- não tive tempo para tudo	4	- não me senti motivado(a)	4	- não tive a atenção da professora que necessitava	1	- as atividades eram demasiado complicadas e tive dificuldade em terminá-las	1	- não tive colaboração dos meus colegas de grupo	0
- não estive presente em determinada(s) aula(s)	5																
- não tive os materiais necessários para as realizar	5																
- não tive tempo para tudo	4																
- não me senti motivado(a)	4																
- não tive a atenção da professora que necessitava	1																
- as atividades eram demasiado complicadas e tive dificuldade em terminá-las	1																
- não tive colaboração dos meus colegas de grupo	0																
	Sim	Em parte	Não														
3.2. As atividades foram seleccionadas tendo em contas as áreas em que tens maior dificuldade?	5	5	4														
<p>Porque não seleccionaste as atividades em função das áreas em que tens maior dificuldade?</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>- penso que seria mais difícil realizar as atividades</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>- prefiro realizar atividades de que gosto, mesmo que aprenda menos</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>				- penso que seria mais difícil realizar as atividades	4	- prefiro realizar atividades de que gosto, mesmo que aprenda menos	4										
- penso que seria mais difícil realizar as atividades	4																
- prefiro realizar atividades de que gosto, mesmo que aprenda menos	4																

4. Os materiais												
		Eu	A professora	Eu e a professora								
4.1. Quem selecionou os materiais?		0	4	10								
		Sim	Em parte	Não								
4.2. Ficaste satisfeito(a) com essa seleção?		10	3	1								
4.3. Os materiais selecionados permitiram-te realizar as atividades?		12	2	0								
<p>Por que razão os materiais selecionados não te permitiram realizar as/alguma(s) atividades?</p> <table border="1"> <tr> <td>- nem sempre foi possível arranjar os materiais escolhidos</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- nem sempre os trouxe para a aula (exemplo: dicionários, gramáticas,...)</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>- apesar de os ter comigo, não recorri a eles</td> <td>1</td> </tr> </table>					- nem sempre foi possível arranjar os materiais escolhidos	2	- nem sempre os trouxe para a aula (exemplo: dicionários, gramáticas,...)	1	- apesar de os ter comigo, não recorri a eles	1		
- nem sempre foi possível arranjar os materiais escolhidos	2											
- nem sempre os trouxe para a aula (exemplo: dicionários, gramáticas,...)	1											
- apesar de os ter comigo, não recorri a eles	1											
		Sim	Em parte	Não								
5. As formas de trabalho (individual, pares, grupos) foram produtivas e satisfatórias?		9	3	2								
<p>Por que motivo a(s) forma(s) de trabalho selecionadas não foram produtivas e satisfatórias?</p> <table border="1"> <tr> <td>- a/o colega com quem trabalhei não se mostrou cooperativa(o)</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- o grupo de trabalho de que fazia parte facilmente se distraía do trabalho a realizar</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- trabalhei sozinha(o) e essa forma de trabalho desmotivou-me</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>- eu própria(o) não cooperei com a(s)/o(s) minha(s)/meu(s) colega(s) de trabalho</td> <td>1</td> </tr> </table>					- a/o colega com quem trabalhei não se mostrou cooperativa(o)	2	- o grupo de trabalho de que fazia parte facilmente se distraía do trabalho a realizar	2	- trabalhei sozinha(o) e essa forma de trabalho desmotivou-me	1	- eu própria(o) não cooperei com a(s)/o(s) minha(s)/meu(s) colega(s) de trabalho	1
- a/o colega com quem trabalhei não se mostrou cooperativa(o)	2											
- o grupo de trabalho de que fazia parte facilmente se distraía do trabalho a realizar	2											
- trabalhei sozinha(o) e essa forma de trabalho desmotivou-me	1											
- eu própria(o) não cooperei com a(s)/o(s) minha(s)/meu(s) colega(s) de trabalho	1											
		Muito Boa	Boa	Satisfatória	Insatisfatória							
6. Como avalias, em termos gerais, a realização do plano individual elaborado?		0	7	5	2							

## 2.5. Questionário de avaliação da experiência: distribuição de respostas

### **Resultados das respostas dos alunos ao questionário final**

**1. Sentiste, ao longo do ano, que estavas a participar num projeto de investigação?**

<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1	14

**2. Utilidade para a aprendizagem e grau de dificuldade das atividades**

	<b>Utilidade das atividades</b>				<b>Dificuldade das atividades</b>			
	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>R</b>	<b>M</b>
1. Plano de módulo	0	3	10	2	6	3	6	0
2. Planos das aulas	0	3	9	3	3	6	6	0
3. Fichas de autoavaliação	0	2	11	2	5	3	4	3
4. Portefólio de aprendizagem	2	0	12	1	2	6	6	1
5. Diário de aprendizagem	2	4	7	2	4	0	8	3
6. Questionários de opinião	1	4	9	1	5	4	6	0

**Legenda:** **N** – Nada; **P** – Pouco; **R** – Razoavelmente; **M** - Muito

**3. Grau de desenvolvimento das capacidades**

<b>Capacidades</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>R</b>	<b>M</b>
1. Organizar o trabalho e o estudo	0	3	12	0
2. Estabelecer prioridades e metas de aprendizagem	0	3	11	1
3. Escolher conteúdos, atividades e metas de aprendizagem	1	3	11	0
4. Gerir o tempo em função do meu plano	1	6	8	0
5. Identificar e resolver problemas linguísticos	0	6	8	1

6. Auto-avaliar o meu desempenho	0	5	9	1
7. Refletir sobre o método de ensino	1	4	10	0
8. Negociar com a professora	1	3	7	4
9. Negociar com os colegas	0	6	6	3
10. Trabalhar como membro de uma equipa	0	4	8	3
11. Falar em Inglês	1	9	4	1
12. Ouvir falar em Inglês	1	4	9	1
13. Ler em Inglês	0	7	7	1
14. Escrever em Inglês	1	5	7	2

Legenda: **N** – Nada; **P** – Pouco; **R** – Razoavelmente; **M** - Muito

#### 4. Sentimentos relativamente aos aspetos da aprendizagem

<b>Neste momento gosto de...</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>R</b>	<b>M</b>
1. Tomar decisões sobre a minha aprendizagem	0	2	12	1
2. Aprender em função do meu ritmo, necessidades e interesses	0	0	13	2
3. Conversar com a professora sobre a minha aprendizagem	1	1	11	2
4. Ler os comentários escritos da professora ao meu trabalho	0	2	10	3
5. Participar na avaliação do meu trabalho	0	1	12	2
6. Trabalhar com os meus colegas	0	0	13	2
7. Elaborar o meu portefólio de aprendizagem	3	3	7	2
8. Elaborar o meu diário de aprendizagem	2	5	7	1
9. Falar em Inglês	1	8	4	2
10. Ouvir falar em Inglês	2	4	7	2
11. Ler textos em Inglês	1	5	8	1
12. Escrever textos em Inglês	2	7	5	1

Legenda: **N** – Nada; **P** – Pouco; **R** – Razoavelmente; **M** - Muito

**5. Grau de concordância dos alunos com as afirmações abaixo apresentadas.**

	<b>C</b>	<b>CP</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>
1. O método deste ano foi uma novidade para mim	5	7	1	2
2. Ao longo do ano esforcei-me por me adaptar ao novo método	4	11	0	0
3. Foi fácil adaptar-me ao novo método	2	12	1	0
4. Senti-me mais motivado(a) que em anos anteriores	2	7	6	0
5. Senti-me mais auto-confiante que em anos anteriores	3	6	5	1
6. O papel da professora foi fundamental no apoio à aprendizagem	7	6	1	1
7. Aprendo melhor com este método do que com o mais tradicional	5	7	1	2
8. Este método torna o ensino mais democrático	5	6	2	2
9. Este método torna o ensino mais justo para todos os alunos	5	4	3	3
10. Gostaria de continuar a aprender com este método	5	4	2	4
11. Acho que este método seria bom noutras disciplinas	5	6	2	2

Legenda: **C** – Concordo; **CP** – Concordo em parte; **D** – Discordo; **SO** – Sem Opinião



# Anexo 3

Materiais de autorregulação e autodireção da aprendizagem

Plano de módulo

Plano de aula

Ficha de auto-avaliação do portefólio de aprendizagem

Diário de aprendizagem

### 3. Materiais de autorregulação e autodireção da aprendizagem

#### 3.1. Plano de módulo



**ESCOLA SECUNDÁRIA ...**  
**Ano lectivo de 2008/2009**  
Curso Profissional de Restauração  
Ano 2  
Novembro de 2008



Plano Individual de Trabalho	
Nome:	

Módulo 6:	O Mundo à Nossa Volta
-----------	-----------------------

Datas:	De: 17/11/2008 a 30/01/2009
--------	-----------------------------

Objectivos (ver objectivos apresentados na ficha de informação do módulo – seleccionar pelo menos 3.):	✓
1. Relatar o enredo de um conto	
2. Expressar pontos de vista	
3. Dar a sua opinião acerca do que leu	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

Conteúdos (ver conteúdos da ficha de informação do módulo e do programa da disciplina):	✓
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA (seleccionar pelo menos 1 sub tópico de cada tópico assinalado)	
Intervenção cívica e solidária:	
- movimentos e organizações de voluntariado	
-	
Ameaças ao ambiente:	

-	
-	
Questões demográficas:	
-	
INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO (seleccionar pelo menos 2. Podes acrescentar outros)	
-	
-	
-	

Actividades a realizar (seleccionar pelo menos 4 . Podes acrescentar outras):		√
	. Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto	
	. Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto	
√	. Leitura de <i>short story</i>	
	. Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, <i>mind-maps</i> )	
	. Exercícios de aplicação gramatical	
	. Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo)	
	. Escrita livre de texto relacionado com o tema	
	. Transformação de esquemas em texto ou vice-versa	
√	. Visualização de vídeo/filme sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre o mesmo	
	. Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/ <i>review</i> /sumário sobre a mesma	
	. Diálogos/debates sobre o tema	

Materiais a utilizar (seleccionar pelo menos 4):			
	. Dicionários		. Manuais
	. Gramáticas		. Vídeo
	. Fichas de apoio de sites da internet		. Filme
	. Fichas de apoio da professora		. Música
	. Textos resultantes de pesquisa na Internet		. Livros temáticos/Revistas



### 3.2. Plano de aula



ESCOLA SECUNDÁRIA ...  
CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO  
Ano lectivo 2008/2009      Ano: 2    Março de 2009



Nome: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

#### MÓDULO 8: O MUNDO DO TRABALHO

#### PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Preenche o plano de trabalho para as próximas duas aulas, tendo em consideração as escolhas que fizeste no plano geral de trabalho para o módulo.

*Nota: No final das duas aulas faz um tick (✓) nos itens que realizaste/utilizaste. Naqueles que realizaste, mas só em parte, faz uma interrogação (?).*

AULAS ____ a ____		
Data: de 19/05/2009 a 22/05/2009		
Objectivos		✓
Conteúdos		
Actividades a realizar		
Materiais a utilizar		
Forma(s) de trabalho	Individual: _____	
	Pares: _____	
	Grupo: _____	
Elemento(s) de avaliação (Indicar, se for o caso)		

Ana Cristina Brandão & Carla Maria Menezes

### 3.3. Ficha de auto-avaliação do portefólio de aprendizagem



#### ESCOLA SECUNDÁRIA ... CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO



Ano lectivo 2008/2009

Turma: \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_

#### Auto-avaliação do Portefólio de Aprendizagem Módulo 8

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

1. Para cada um dos aspectos referidos nas questões 1, 2 e 3, assinalar:

**S** (sim) // **N** (Não) // **?** (Sim, mas pode melhorar)

2. Para cada questão, indicar na coluna da direita uma pontuação de 1-5:

Escala: **1** - insatisfatório // **2** - satisfatório // **3** - bom // **4** - muito bom // **5** - excelente

ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PORTEFÓLIO	Alun.	Prof.
<b>1. O PORTEFÓLIO ESTÁ BEM ORGANIZADO E COMPLETO?</b> <b>S N ?</b> - inclui as secções acordadas na aula <b>S N ?</b> - as secções estão bem assinaladas (por ex., usa separadores) <b>S N ?</b> - inclui informação das aulas (sumários e outros registos; fichas, etc.) <b>S N ?</b> - inclui registos pessoais (reflexões, pesquisas, etc.) <b>S N ?</b> - inclui a auto-avaliação nas fichas fornecidas <b>S N ?</b> - está bem apresentado e é legível		
<b>2. O(A) ALUNO(A) DEMONSTRA EMPENHO EM MELHORAR?</b> <b>S N ?</b> - faz auto-correcção de trabalhos <b>S N ?</b> - revela progresso na aprendizagem da língua <b>S N ?</b> - regista dificuldades e estratégias usadas para melhorar <b>S N ?</b> - faz reflexões sobre as aulas ou a sua aprendizagem <b>S N ?</b> - faz auto-avaliação nas fichas fornecidas		
<b>3. O(A) ALUNO(A) DEMONSTRA INICIATIVA NA APRENDIZAGEM?</b> <b>S N ?</b> - faz pesquisas <b>S N ?</b> - realiza trabalhos que não são obrigatórios		
<b>Outros aspectos:</b>		
<b>Total de pontos obtidos</b>		
<b>Classificação final do portefólio (30% aluno + 70% professora)</b>		

**Observações do(a) aluno(a):**

**Observações do(a) professor(a):**

### 3.4. Diário de aprendizagem

#### PAGES OF A LEARNING DIARY...

When you write your learning diary, you can do it in different ways. It's up to you to choose. For example...

<b><u>Answering questions</u></b>	<b><u>Completing ideas</u></b>	<b><u>Free writing</u></b>
<i>Choose at least 3 questions every time you write. Try not to answer the same questions all the time.</i>	<i>Choose at least 3 ideas every time you write. Try not to complete the same ideas all the time.</i>	<i>Write whatever you like, in any form you like – a narrative, a poem, a news report, a diagram... as long as it is about your learning.</i>
What did I learn?	I studied / practised...	
What did I do to learn it?	I learned...	
Who did I learn it with?	I spoke English with these people:...	
How did I feel in class?	I made the following mistakes:...	
What do I need to improve?	My difficulties were...	
How can I do it?	I was proud of...	
	I liked...	
	I didn't like...	
	I would like to know...	
	My learning plans are:...	

Source: Manuel Jiménez  
Raya (adapted)





# Anexo 4

Exemplos de operacionalização de materiais de autorregulação e autodireção da aprendizagem

Exemplo de plano de módulo, com as escolhas iniciais dos alunos, comentadas pela professora

Exemplo de um Plano de Aula de uma Aluna

## 4. Exemplos de operacionalização de materiais de autorregulação e autodireção da aprendizagem

### 4.1. Exemplo de plano de módulo, com as escolhas iniciais dos alunos, comentadas pela professora



**ESCOLA SECUNDÁRIA ...**  
**Ano lectivo de 2008/2009**  
Curso Profissional de Restauração  
Ano 2  
Novembro de 2008



*Nota: os seguintes alunos: A2, A8, A10, A18, não entregaram o plano individual de trabalho, por isso não constam da lista geral. Ainda podem fazê-lo, tendo para isso de acrescentar o seu nome na transparência apresentada pela professora (de modo a que os colegas possam registar os seus nomes no plano).*

#### Plano Individual de Trabalho

Módulo 7:	O Jovem e o Consumo
-----------	---------------------

Datas:	de 20/02/2009 a 30/03/2009
--------	----------------------------

#### Objectivos

**NOTA: VERIFICAR SE OS OBJECTIVOS DEFINIDOS PARA O MÓDULO CONSEGUEM SER ALCANÇADOS ATRAVÉS DE TUDO O RESTO SELECIONADO (CONTEÚDOS, ACTIVIDADES, MATERIAIS A UTILIZAR, FORMAS DE TRABALHO (POR EXEMPLO, SE NECESSITO DE TRABALHAR COM ALGUÉM PARA ALCANÇAR O OBJECTIVO E TENHO ALGUM COLEGA COM QUEM TRABALHAR ...))**

Descrever e comparar hábitos de consumo dos jovens em diversos contextos socioculturais – A1, A11, A15, A16, A17

Distinguir diversos tipos de consumo – A1, A3, A6, A11, A13, A15, A16, A17

Escrever textos simples e coesos:

A4, A12 (texto publicitário),

A5 (texto publicitário, logótipo, questionário)

A14 (NÃO SELECIONOU NENHUM TIPO DE TEXTO)

Intervir numa discussão sobre direitos e deveres dos consumidores – A7

Explicar a importância das organizações de defesa do consumidor – A13

Conteúdos	
Domínios de referência	
<p><u>NOTAS:</u></p> <p>1 – QUEM NÃO ESPECIFICOU SE DESEJA ABORDAR ALGUMAS MARCAS E LOGOS EM PARTICULAR AINDA PODE FAZÊ-LO;</p> <p>2 – QUEM SELECIONOU AS ESTRATÉGIAS DOS DIFERENTES MÉDIA QUER ABORDAR TODOS ELES, OU PREFERE ALGUM (UNS) EM PARTICULAR? TV, RADIO, INTERNET, JORNAIS, REVISTAS? SERIA MELHOR ESPECIFICAR...</p>	<p>Hábitos de consumo - <u>alimentação</u> – fast food – A1, A3, A4, A5, A11, A13, A14, A16, A17</p> <p>- <u>alimentação</u> – como melhorar a alimentação, alimentação equilibrada – A4, A5, A14</p> <p>- <u>Moda e vestuário</u> – A4, A5, A6, A13</p> <p>- <u>Entretenimento</u> – A6</p>
	<p>Publicidade e Marketing – <u>Marcas e Logos</u> – <u>alimentação</u>: A1, A3, A5, A11, A14, A15, A16, A17</p> <p>- <u>Marcas e Logos</u> – <u>roupa e jogos de computador</u> – A13</p> <p>- <u>Marcas e Logos</u> – A4 e A7 (NÃO ESPECIFICARAM)</p> <p>- <u>Estratégias e linguagens nos diferentes media</u>: A5, A7</p>
	<p>Defesa do Consumidor – <u>Publicidade Enganosa</u> (alimentação) – A1, A3, A4, A5, A6, A7, A11, A12, A14, A15, A16, A17</p> <p>- <u>Organizações de defesa do consumidor</u> – A7, A13</p>
Interpretação e produção de texto	
	<p>Logótipos – A3,</p> <p>Texto publicitário – A3, A13</p>
A língua Inglesa	
	<p>Advérbios e locuções adverbiais – A6, A13</p>

Actividades a realizar	
	<p>Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o texto – A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17</p>
	<p>Exercícios de expansão de vocabulário (campos semânticos, lexicais, mind-maps) – A6, A13</p>
	<p>Leitura de textos sobre o tema + exercícios de vocabulário sobre o texto – A4, A5, A14</p>
	<p>Diálogos / debates sobre o tema – A5, A7</p>

	Audição de música sobre o tema + escrita de (pequeno) texto/review/sumário sobre a mesma – A7, A13
	Audição de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre o(s) texto(s) – A13
	Exercícios de aplicação gramatical – A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17
	Escrita livre de texto relacionado com o tema – A3, A4, A5, A7, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17
	Escrita guiada de texto (parágrafo, texto curto, texto longo) – A3, A11, A12, A15, A16, A17
	Leitura de <i>short story</i> – A5, A6, A7, A13
	Transformação de esquemas em texto ou vice-versa – A6, A7, A13

Materiais a utilizar	
<b>NOTAS:</b>  <b>1 – SE SELECIONARAM TEXTOS RESULTANTES DE PESQUISAS NA INTERNET OU FICHAS DE APOIO DE SITES DA INTERNET, PRETENDEM PESQUISÁ-LOS OU ESPERAM QUE A PROFESSORA O FAÇA POR VOCÊS? DEVEM DEIXAR ESSE ASPECTO BEM CLARO...</b>	Dicionários – A4, A5, A13, A14
	Gramáticas – A13
	Vídeo – A7
	Música – A6, A7, A13
	Livros temáticos, revistas – A1, A3, A7, A11, A15, A16, A17
	Textos resultantes de pesquisas na Internet – A1, A3, A5, A6, A7, A11, A12, A13, A14, A15, A16,
	Fichas de apoio de sites da Internet – A4, A5, A12, A14
	Fichas de apoio da professora – A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17

Elementos de avaliação	
	Ficha de gramática – A4, A5, A14
	Ficha de vocabulário – A13
	Trabalho escrito – A1, A3, A4, A5, A7, A11, A12, A14, A15, A16, A17
	Ficha de leitura – A12
	Ficha de escrita – A13
	Trabalho oral – apresentação, diálogo – A6, A7

## 4.2. Exemplo de um Plano de Aula de uma Aluna



ESCOLA SECUNDÁRIA...

CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO



Ano lectivo 2008/2009

Ano: 2

18 de Maio de 2009

Nome: [A13]

Número: \_\_\_\_\_

### MÓDULO 8: O MUNDO DO TRABALHO

#### PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Preenche o plano de trabalho para as próximas duas aulas, tendo em consideração as escolhas que fizeste no plano geral de trabalho para o módulo.

*Nota: No final das duas aulas faz um tick (✓) nos itens que realizaste/utilizaste. Naqueles que realizaste, mas só em parte, faz uma interrogação (?).*

AULAS _____ a _____		
Data: de 19/05/2008 a 22/05/2008		
		✓
Objectivos	Caracterizar diversas profissões e locais de trabalho: <b>cozinheiros, chefes e profissões relacionadas</b> (NOTA: É PARA CARACTERIZAR ESTAS PROFISSÕES?) _____	
	Escrever textos claros e variados de modo estruturado	
	Reconhecer a importância das condições de trabalho (segurança, ambiente, qualidade de vida no trabalho...) (NOTA: INCLUÍ ESTE OBJECTIVO PARA IR AO ENCONTRO DOS DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA SELECIONADOS. PODE SER?? RESPOSTA: _____)	
	Compreender textos variados no âmbito da temática a ser abordada (NOTA: INCLUÍ ESTE OBJECTIVO PARA IR AO ENCONTRO DAS ACTIVIDADES SELECIONADAS. PODE SER?? RESPOSTA: _____)	
Conteúdos	Domínio de Referência: O Mundo do Trabalho: condições de trabalho: saúde, higiene, segurança, ambiente de trabalho...; formação ao longo da vida	
	Interpretação de texto: anúncios, <b>página da Internet, artigo de revista</b> (NOTA: ACRESCENTEI ESTES TIPOS DE TEXTO PARA LER PARA ATINGIR OS OBJECTIVOS ACIMA DEFINIDOS E AINDA PARA IR AO ENCONTRO DA ACTIVIDADE LEITURA DE TEXTOS SOBRE O TEMA. PODE SER? RESPOSTA: _____)	

	Produção de texto: Currículo Vitae, anúncios, <b>parágrafo, texto curto, (NOTA: ACRESCENTEI ESTES TEXTOS A VERMELHO PARA IR AO ENCONTRO DA ACTIVIDADE ESCRITA LIVRE DE TEXTO RELACIONADO COM O TEMA: PODE SER? RESPOSTA: _____)</b>	
	Língua Inglesa: frase composta por subordinação: adjectiva	
Actividades a realizar	Leitura de textos sobre o tema + exercícios de compreensão sobre os textos	
	Escrita livre de texto relacionado com o tema	
	Exercícios de aplicação gramatical	
Materiais a utilizar	Fichas de apoio da professora	
	Textos resultantes de pesquisas na Internet	
Forma(s) de trabalho <b>INDICAR A(S) FORMA(S) DE TRABALHO</b>	Individual: _____	
	Pares: _____	
	Grupo: _____	
Elemento(s) de avaliação (Indicar, se for o caso)	Trabalho escrito	

Nota: [A13], estou bastante satisfeita com o plano. No entanto, este plano necessita de várias aulas para poder ser concretizado, dado ser um plano bastante completo.

# Anexo 5

Exemplos de atividades didáticas

Exemplo de um instrumento com atividades diferenciadas sobre um mesmo tema

Exemplo de um instrumento preparado em função das solicitações de um grupo de trabalho

Exemplo de um instrumento de atividade de língua & escrita

## 5. Exemplos de atividades didáticas

### 5.1. Exemplo de um instrumento com atividades diferenciadas sobre um mesmo tema



ESCOLA SECUNDÁRIA...  
CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO



Ano lectivo 2008/2009

#### Módulo 6 – O MUNDO À NOSSA VOLTA

Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_

Read Angelina Jolie's excerpts taken from her Sudan journal and do **TWO** or **THREE** of the activities that follow it. Tick (✓) the ones that you have chosen.

We fly into El Geneina, Darfur.

(...)

I notice immediately the intense dry heat. I look around. There are mud houses and goats. Anytime a UNHCR car passes children they smile and wave and some run alongside.

(...)

Kids smile and say, "HAWADJIA, HAWADJIA." They always call us that. It means white person. I am told, "Remember the word TAMAN means 'wonderful' or 'cheers.' Say it to the children. They will be happy to hear it."

(...)

I sit down with the kids. Their clothes have so many holes. They are falling off. They have no shoes. I ask the translator to please say, "You have been through a lot. You have been very strong." Some smile. Others bow their heads. They want me to know they miss school. "What do they need?" "First food and then water." "Do they have any medicine?" "No." I notice many cuts. A young girl's eye is closed and puffy like a golf ball. Maybe an insect. No doctor is here to look at it.



"Before the fighting, what was your life like?" School, lots of fruit. Some don't know where their parents are. They ran and hope they are alive "in Chad or the East." "Some of us are orphans staying with other families."

They tell me how they have been beaten. Abda was tied by his neck and beaten and then left for dead. His father was killed by the Janjaweed. He is 10 years old.

They are worried that in the coming days it will get cold. I would ask what I normally ask. What do you want to be when you grow up? Or what is your favorite sport or food, etc. But to ask these children would be cruel. They have no childhood and no hope.

They shake hands and touch hearts. I do the same. I promise I will find a way to do what I can to help, but even as I say it I feel helpless.

I ask in the car about medical. What if a child has an emergency? "INTERMOS or UNHCR would drive them to a Red Cross or MSF center, no matter how far. That is the only option right now."

(...)

A little boy walks up. Maybe 10 years old. He holds a few notebook pages stapled together and under one arm he carries a tire and stick. He is not going to school but he studies his old school papers, preparing. We wish him that it comes soon.



A pack of children gather behind us. The boy with the school book says, "A, B, C. One, two, three. Okay okay A, B, C, F." I would give anything for a bag full of pens and paper for them. I make a promise to myself to always carry this. I have one pen I give it to the school boy. I point to his paper, he points to mine. I show him my pen he holds up his new one.

<http://www.unhcr.org/news/joliesudanjournal.pdf>  
(abridged)

## 1. READING COMPREHENSION ACTIVITY. \_\_\_\_\_

### 1.1. Answer the following questions:

1.1.1. What do "HAWADJIA" and "TAMAN" mean?

.....

1.1.2. What did Angelina Jolie decide to take with her on her next missions? Why?

.....

1.1.3. What problems do these Sudanese children face?

.....

1.1.4. Why does Angelina Jolie say "But to ask these children would be cruel"?

.....

1.1.5. How did Angelina Jolie feel when she wrote these excerpts? Explain your point of view.

.....

1.1.6. How did you feel when you read Angelina's Sudan journal? Justify.

.....

## 2. EXTENSIVE READING. \_\_\_\_\_

Did reading these excerpts get you interested in:

- reading more of this journal? YES / NO (underline the right option)
- reading about Angelina Jolie? YES / NO (underline the right option)
- Reading about other things related to this subject? Which one(s)?

\_\_\_\_\_

If so, visit the website above and spend about half an hour reading Angelina's Sudan journal or carry out a research to know more about Angelina Jolie or any other related subject.

## 3. SPEAKING \_\_\_\_\_

3.1. Talk to other colleagues / your teacher about what you have read, either in activity 1 or 2, sharing your findings and feelings with them.

## 4. FOCUSING ON THE ENGLISH LANGUAGE. \_\_\_\_\_

**4.1. Find out in the text what the highlighted words refer to.**

4.1.1. it -	4.1.2. their -	4.1.3. you -	4.1.4. him -
4.1.5. them -	4.1.6. this -	4.1.7. mine -	4.1.8. one -

**4.2. Place the words above in the right columns of the table below. Then add the ones below, repeating them whenever it applies.**

Personal Pronouns		Possessive		Demonstrative determiners
Subject	Object	Determiners	Pronouns	

my; your; yours; his; her; hers; its; our; ours; I; that; me; he; she; we; these; those; us; they;

**4.3. Below are some more excerpts from Angelina's journal. Fill in the blanks with the missing pronouns and determiners.**

4.3.1. I notice a small area with two small kids playing in the dirt. \_\_\_\_\_(1) ask, "How many people in \_\_\_\_\_(2) two rooms?" \_\_\_\_\_(3) would guess it was six feet by four feet. "Twelve people," \_\_\_\_\_(4) answers. I stare at \_\_\_\_\_(5). Unable to comprehend how \_\_\_\_\_(6) is possible.

4.3.2. A boy walks up to get \_\_\_\_\_(7) attention. "How are \_\_\_\_\_(8) ?" \_\_\_\_\_(9) says clearly. \_\_\_\_\_(10) say, "Good, how are \_\_\_\_\_(11) ?" \_\_\_\_\_(12) says, "Very well." The other kids giggle because \_\_\_\_\_(13) is speaking in a strange tongue. As I look down at them \_\_\_\_\_(14) notice in the sand many little bare footprints.

**4.4.1. What is the main verb tense used in Angelina's journal? Give three examples from the journal itself.**

.....  
 .....  
 .....

**4.4.2. Write two sentences using that verb tense.**

.....  
 .....  
 .....

Source: *Links*, Porto Editora (adapted)

## 5. FOCUSING ON VOCABULARY. \_\_\_\_\_

5.1. Write down any words you have learned as you read the excerpts from Angelina's journal. Include their translation if you think it is important to remember the word.

Line	Word	Translation, if necessary	Line	Word	Translation, if necessary

5.2. Write five sentences using words you have learned.

.....

.....

.....

.....

.....

## 6. PROJECT WORK \_\_\_\_\_

Carry out a research on INTERSOS, UNHCR, THE RED CROSS, MSF, UNICEF, CARE, OXFAM, WFP or USAID. Then create a file with information about this organization.

## 7. WRITING \_\_\_\_\_

Write a letter to Angelina Jolie expressing your sympathy with her mission in Sudan, as well as your reaction to the content of her diary. If you want, you can also tell her a little bit about yourself to give her an idea of who is writing to her. If you wish, this letter can be sent to her later.

Good work!

Your teacher: Ana Cristina Brandão

## 5.2. Exemplo de um instrumento preparado em função das solicitações de um grupo de trabalho



### ESCOLA SECUNDÁRIA... CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO



#### Ano lectivo 2008/2009 Módulo 8 – O MUNDO DO TRABALHO

leitura de textos sobre o tema “atividades profissionais” + exercícios de compreensão / vocabulário sobre o texto

Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_

**Read the following text. Then do the activities that follow it.**

#### **“You don’t have to be Oprah to have a personal Chef” Chef Candy Wallace**



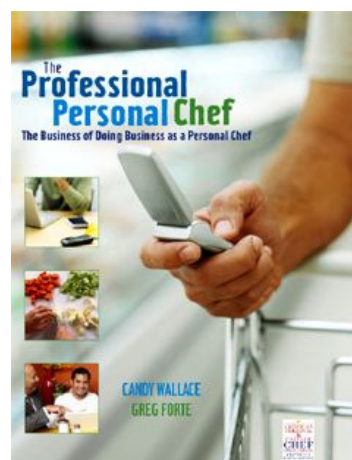
Exactly what is a personal chef? Candy Wallace sums it up best: "As a personal chef I have actually substituted Mom or Grandma in my busy clients' kitchens," she says. "Making a contribution to my clients' well-being and quality of life is almost as important as the palate-specific meals I design and prepare for them. As a personal chef I have the honor to make a huge contribution to my clients' lives and livelihoods through the preparation of delicious, healthy meals, but also by contributing to their wellness through stress reduction, introduction of more time into their busy lives, and, on occasion, even bringing families back to the table so that parents can instill social skills in their children that will serve them well in future life.

"I am a professional culinarian who is paid to do her three favorite things in life: shop, cook and nurture."

After 10 years of defining the role of personal chefs, exalting their career path, training future professionals, and promoting personal chefs' contributions to society, Wallace launched an evolutionary next step in October 2006 that is reverberating throughout the foodservice industry and, indeed, the nation. The association she founded in 1996, the American Personal Chef Association, now embraces private chefs into its ranks. The new American Personal & Private Chef Association (APPCA) provides a home for a largely disenfranchised and overlooked – but more and more important and influential – segment of culinary professionals. Wallace, as the leading voice among personal chefs in the United States, was a private chef at one time, herself. During the last decade, her organization provided support and opportunities for private chefs even though its centre mission served personal chefs. Wallace consequently understands the similarities and differences that characterize the needs of each group. The greatest attribute they have in common? The desire and opportunity to consistently prepare and serve "palate specific" meals to their clients, according to clients' schedules and special needs.

Although the two jobs are often confused, Wallace offers a characterizing distinction: A personal chef is a small-business owner. A private chef is an employee.

Personal chefs prepare meals for a diverse clientele on a regular, occasional or one-time basis for a contracted, often negotiated, payment. In many cases, meals prepared by personal chefs are stored appropriately for later rethermalization by the client. Private chefs, on the other hand, tend to work for a single client, whether an individual or family, and are paid a salary (often with



employment benefits). Most meals are prepared for immediate service. A private chef might or might not live on the same premises as his her client; many private chefs have responsibilities beyond cooking that include managing household, maintenance and grounds staffs and contractors. A personal chef never lives on-premises.

Says Wallace, unlike personal chefs who have enjoyed a decade of professional-growth opportunities through an organization dedicated to their needs, private chefs have had no such promoter. Until now, that is. Under its new brand, APPCA extends membership benefits to private chefs that reflect those awarded to personal chefs, with an emphasis on employment, professional development and self-promotion. Support will focus on helping potential employers locate the ideal private-chef candidates anywhere in the nation.

Private chefs across the country are encouraged to contact APPCA for information on how they can begin getting the benefits of membership in the only organization that speaks specifically to their needs. To learn more, visit [www.personalchef.com](http://www.personalchef.com) or call (800) 644-8389.

<http://chef2chef.net/topchefs/recipes-3/wallace/>  
(visited on May 25, 2009)  
(abridged and adapted)

**1. Complete the following grid with information taken from the text**

<b>A Personal Chef</b>	<b>A Private Chef</b>
<b>Brief description of the job</b> (see paragraph 5):	<b>Brief description of the job</b> (see paragraph 5):
<b>Tasks of a personal Chef</b> (see paragraph 6)	<b>Tasks of a private Chef</b> (see paragraph 6)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Benefits of a personal / private Chef</b> (see paragraph 1)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	
<b>Similarities between both jobs</b> (see paragraph 4)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul>	

**2. Now find words that are important to help describe and talk about the jobs referred to in the text and include them in each of the following categories.**

<b>Nouns</b>	<b>Adjectives</b>	<b>Verbs</b>

Good work!

Your teacher: Ana Cristina Brandão

### 5.3. Exemplo de um instrumento de atividade de língua & escrita

(Nota: esta atividade foi preparada sem solicitação das alunas às quais se destinava pelo facto da professora entender que, a propósito das escolhas feitas pelas alunas, fazia sentido explorar este aspeto linguístico. Após questionadas as alunas relativamente à inclusão desta atividade nos seus planos, estas manifestaram interesse em realizá-la.)



ESCOLA SECUNDÁRIA...  
CURSO PROFISSIONAL DE RESTAURAÇÃO

Ano lectivo 2008/2009  
Módulo 8 – O MUNDO DO TRABALHO



Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_

#### Kitchen hygiene

**1. Read the sentences below. Then match them to their uses. Write only the numbers of the sentences.**

(obligation = the speaker thinks that it is important): sentence(s).....

(obligation = it is part of the job): sentence(s) .....

(prohibition = don't do it!): sentence(s) .....

- 1.1. You must have clean hands in the kitchen.
- 1.2. All kitchen staff must wash their hands in the hand basin.
- 1.3. You mustn't wash your hands in the food preparation sinks.
- 1.4. You must wash and dry all the utensils after use.
- 1.5. You must clean all kitchen work surfaces regularly
- 1.6. You must sweep and wash the floors every day.
- 1.7. You must put the rubbish in the correct bins: food in one and general rubbish in the other.
- 1.8. The kitchen porters have to clean the bins regularly.
- 1.9. You mustn't leave food on the floor.

**2. When you cook, do you usually do all that is stated above? Do you think all those aspects regarding kitchen hygiene are important? State your reasons.**

.....

.....

.....

.....

Good work!

Your teacher: Ana Cristina Brandão

# Anexo 6

## Cartas aos Alunos

Carta à Aluna A1

Carta ao Aluno A2

Carta ao Aluno A3

Carta à Aluna A4

Carta à Aluna A5

Carta ao Aluno A6

Carta ao Aluno A7

Carta à Aluna A8

Carta ao Aluno A9

Carta ao Aluno A10

Carta à Aluna A11

Carta à Aluna A12

Carta à Aluna A13

Carta à Aluna A14

Carta ao Aluno A15

Carta à Aluna A16

Carta ao Aluno A17

Carta à Aluna A18

## 6. Cartas aos Alunos

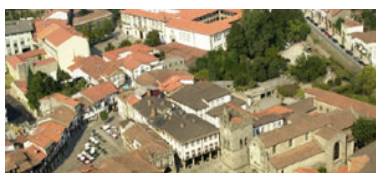
### 6.1. Carta à Aluna A1

16th March 2009

Dear [A1],

What do I think about you?

I **think** that you are an honest and truthful girl, very determined and persevering. You are usually willing to do the tasks assigned in class and usually get personally involved in a way that makes me really proud of my work.



I can see that you enjoy football and I've realized that Vitória must be your favourite team. I can also see that you love the beach and must admit that you have chosen very beautiful places to spend one's holidays in. As to the other pictures, I can't really tell why you've chosen them, but there must be a reason for them to be on your page.



I **also want to say** that, since last year, I think you have grown as a person, and that I feel you are a bit more mature now. You also seem a bit more optimistic, which is a good thing.

I **appreciate** the kind of work you do and I believe that your English is really improving, which makes me happy. I suppose it has been your constant persistence and involvement that has made you improve your language abilities more. I don't know if you feel that, but I sincerely hope you do.

It's **really good and rewarding** to have someone like you as a student.

If you **want**, you can answer my letter, in writing, as well.



I **hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.



I'm **looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)



## 6.2. Carta ao Aluno A2

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A2],

What do I want to tell you?

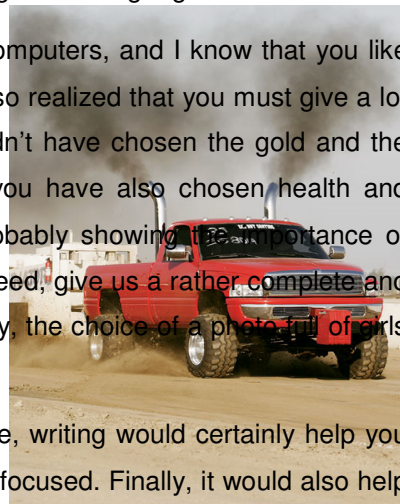


**Once you said** that you are patient, and that statement made me start seeing you from a different perspective, and, in a way, it also made me understand your attitudes a little bit more.



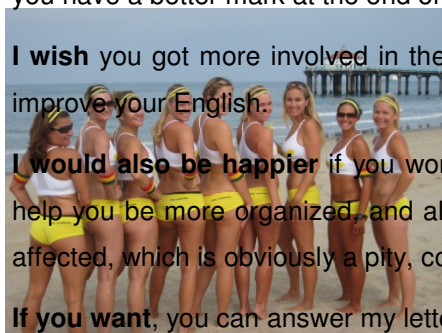
**I agree** that, up to a certain extent, you are patient, but, at the same time, you can be very impatient too, and that often affects your learning of the language.

**I know** that you like and know a lot about things that involve computers, and I know that you like cars, and that you drive one. I have also realized that you must give a lot of importance to money, or you wouldn't have chosen the gold and the notes to be part of your page. But you have also chosen health and welfare on it, as well as a heart (probably showing the importance of feelings in your life), and those do, indeed, give us a rather complete and personal view of some of the most important things in life. Finally, the choice of a photo full of girls speaks for itself, needing no further comments.



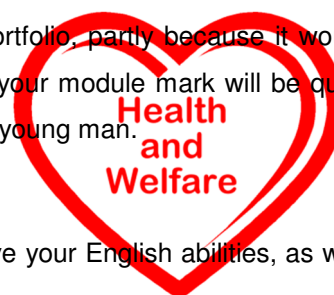
**I would be happier** if you wrote more in class. In the first place, writing would certainly help you improve your writing skills. Secondly, it would help you be more focused. Finally, it would also help you have a better mark at the end of each module.

**I wish** you got more involved in the English lessons, and that such involvement made you really improve your English.



**I would also be happier** if you worried more about doing your Portfolio, partly because it would help you be more organized, and also because, if you don't do it, your module mark will be quite affected, which is obviously a pity, considering you are a very gifted young man.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.



**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading it.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

### 6.3. Carta ao Aluno A3

16<sup>th</sup> March 2009

**Dear [A3],**

**What do I want to tell you?**

**You say** that you are impatient, irresponsible and playful.

**I tend to agree** that you are playful, but I also think that sometimes you show some responsibility.

**I don't know** much about you because you've often been distant in class, not much willing to participate or get really involved in our lessons. I only know that your favourite football team is Moreirense and that you want to become a Chef.

**I would be happier** if you became more involved in class. Even though you have some difficulties regarding the English language, sometimes you show that you understand things, but that only happens when you really try to do them.

**It's a pity** you didn't choose the pictures for this letter. They'd make this letter a bit more personal and would tell something about you too.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.

**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

#### 6.4. Carta à Aluna A4

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A4],



**I think** that you are an honest and truthful girl, very determined and persevering. Before module 6, you were usually willing to do most tasks assigned in class. During module six you were more distracted, and you did part of the work at home. This is not bad, but I hope you can be more attentive in class

too, and participate more in the activities that have been assigned for the lesson.

**I also want to say** that, since last year, you seem a bit more optimistic, and happier too, which is a good thing.

**I appreciate** the kind of work you do and I think that your English is improving, which makes me happy. I suppose it has been your constant persistence and involvement that has made you improve your language abilities more. I hope you feel that too.

**From the pictures you've chosen I can see** you like Kizomba very much. I also know that you like your family very much. Indeed, having a supporting and loving family is a really important thing.

**I also know** that you want to be a chef and want to travel abroad and work out of the country. It's always good to have dreams and plans for the future. It's our dreams that keep us going and give us strength to overcome difficulties in our life.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.

**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities and get more enjoyment out of your English lessons.

**I'm looking forward** to reading your diary.



Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

## 6.5. Carta à Aluna A5

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A5],

What do I want to tell you?

**You say** that you are irresponsible and strong-willed.

**I don't really agree** that you are irresponsible, at least not since this school year began. You've been trying to get things done and have come to Wednesday lessons whenever you can, and I appreciate that very much.

**I hope** you keep coming to our Wednesday lessons, and that you continue working well so that you finish all the modules that are still behind.

**I know** that you play the clarinet in a band, and that you enjoy doing it very much. It's really good to have a hobby that you enjoy so much.

**I was also happy** when you handed in your Portfolio of Module five, which was a pleasant surprise, because last year I never got any dossier from you.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.



**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.



**I'm looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

## 6.6. Carta ao Aluno A6

9<sup>th</sup> March 2009

Dear [A6],

What do I want to tell you?



When you chose some adjectives to describe yourself, you used quite a few of them: sociable, extravagant, rebellious, impatient, irresponsible, selfish, funny/amusing and insecure.

As I look at them I realize how little I know you because I have little or no evidence of most of them. However, I think that you are a calm and

relaxed young man, trying to live each day, not too worried about his future. I also know that you want to become a Chef, so you're obviously attending the right course.

I know that you like Bob Marley, and I've known that for quite a while. From the pictures you've chosen, I can see that you are interested in, or play a guitar, and the picture above is probably related to you being somewhat interested in being an Entertainer, but I can't quite tell what the picture below (on the left) means to you.

In class you tend to be a quiet student, sometimes a bit distant, and lately you have even missed a few lessons. Even though you don't have real difficulties regarding the English language, you can always improve your abilities and your knowledge of the language.

I also wish you gave more attention to your Portfolio. On the one hand, because it will help you improve your abilities; on the other hand, because it will help you have a better mark, and I know that matters to you, at least up to a certain extent.

If you want, you can answer my letter in writing, too.

I hope that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English, as well as get more enjoyment out of English lessons.

I'm looking forward to reading it.



Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)



## 6.7. Carta ao Aluno A7

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A7],

**What do I want to tell you?**

**When you chose some adjectives to describe yourself, you used**, among other adjectives, sociable, patient, lazy, rebellious and generous.

**As I look at them I realize** that you know yourself quite well, because even if I don't have evidence of all of them, I can imagine you having these characteristics. I also think that, under certain circumstances, you can also be a bit shy. Am I right?

**To be honest, I really don't know** much about what you like. I know that you enjoy football, and I know that you want to be a football player, but I don't know what your favourite football team is. In class you usually keep a certain distance, and I cannot really say that you get involved in most of the class activities. Moreover, for quite some time you have even missed a lot of our lessons – something less frequent last year, at least before the last module.

**Last year** you were really distant and hardly ever said anything in class. This year I find you more sociable, and therefore more willing to talk to your colleagues. However, the subjects you discuss with them hardly ever have anything to do with the lesson's subject, which is a pity, because if you cooperated with them, you would learn more and you could help them learn English too.

**I would be happier** if you got more involved in class. Even though you don't have many difficulties regarding the English language, you can always improve your abilities and your knowledge of this language.

**I also wish** you gave more attention to your Portfolio. On the one hand, it will help you improve your abilities; on the other hand, because it will help you have a better mark, and I know that matters to you, at least up to a certain extent.

**It is really a pity** I didn't get any pictures from you. They'd make this letter a bit more personal and would tell something about you too.

**If you want**, you can answer my letter in writing, too.

**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading it.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

#### 6.8. Carta à Aluna A8

(Não foi escrita carta à aluna A8 devido ao facto desta se ter transferido para outra escola)

## 6.9. Carta ao Aluno A9

16<sup>th</sup> March 2009

**Dear [A9],**

**What do I want to tell you?**

**Among other things, you say** that you are rude, aggressive, impatient, irresponsible, rebellious and playful.

**I tend to agree** that you have been a little bit of all that, but I must also say that occasionally you have also shown some responsibility and interest in completing the modules.

**I don't know** much about you because you've often been distant in class, not much willing to participate or get really involved in our lessons. Still, I know that you like cars and have heard that you would like to be a mechanic.

**I've tried** to get you interested in doing something, and I thought that when you prepared the last plan that you were really going to try to do it, but you still haven't changed your learning attitude.

**I would be happier** if you became more involved in class, and showed a little less distance. Even though you have difficulties regarding the English language, if you made an effort, you would understand the language more.

**It's a pity** you didn't choose the pictures for this letter. They'd make this letter a bit more personal and would tell something about you too.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.

**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)



## 6.10. Carta ao Aluno A10

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A10],

**What do I want to tell you?**

**You say** that you are patient and quiet.

**I tend to agree** that you are patient and quiet, but I also think that sometimes you are too quiet and could try to get more involved in the English lessons. Lately you've also shown some willingness to work with one of your colleagues, and I hope that cooperation may come true.

**I don't know** much about you because you've often been distant in class, not much willing to participate or get really involved in our lessons. However, I know that you want to be a football player and a football coach.

**Lately** you've been more open, but not in a way that will help you learn English more; I hope your attitude in class may change so that you can learn English more.

**I would be happier** if you participated more in class. Even though you have difficulties regarding the English language, sometimes you show that you understand things, but that only happens when you really try to do them.

**It's a pity** you didn't choose the pictures for this letter, because If you had chosen them, it would be a bit more personal and it would also reveal more things about you.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.

**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

## 6.11. Carta à Aluna A11

16<sup>th</sup> March 2009

**Dear [A11],**

**What do I want to tell you?**

**You say** that you are rebellious and sociable.

**I tend to agree** that you are a bit rebellious, but I also think you are good-hearted and caring.

**I know** that you like things that involve dancing and I realized that when I saw you watch *Step Up*. I can also see that you have many friends, and that must surely be a result of you being a sociable girl. Finally, I've realized that you must enjoy the beach very much, and particularly Póvoa de Varzim, which is certainly a good place to socialize.

**I would be happier** if you got a bit more involved in class, but I also think that you have been showing some improvement in your attitude, which is a good thing.

**I hope** you keep coming to our Wednesday lessons, and that you continue working as well as you did the first two times you came.



**I was also happy** when you handed in your Portfolio of Module five, which was a pleasant surprise.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.

**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

## 6.12. Carta à Aluna A12

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A12],

**What do I want to tell you?**

**You say** that you are both strong-willed and insecure. It is a bit complicated to be both things at the same time.



**I tend to agree** that you are probably both, but at your age it's not strange to have doubts concerning what we should do in the future, or what we really want for our lives.

**I know** that you like horses very much and I also know that you ride them. I can also see that you play sports and that you seem to be much loved by your team, which is really good for you.

**I also think** that you have prepared your page with real care, and it was really nice to see it. I hope you don't mind my changing it so much.

**I would be happier** if you started doing your activities regarding module two, but I also think that this year you have shown a real improvement in your attitude in class, which is helping you to be more successful. I also hope that you start coming to our Wednesday lessons, which will help you complete the modules that are behind

**I hope** you don't have to miss any more lessons, because you've missed enough already.

**I was also happy** when you handed in your Portfolio of Module five, which was a pleasant surprise, since last year you never handed in any dossier.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.



**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

### 6.13. Carta à Aluna A13

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A13],

What do I want to tell you?

Among other things, you say that you are sociable, generous, ambitious and responsible.

I cannot really say that when I think about you I see you as sociable because you seem such a quiet girl. However, responsible seems quite adequate to you. You usually try to get things done, and frequently do what is expected of you.



The pictures you've chosen must be of two young people you really like, whether relatives or not (since I don't know them). I suppose you appreciate pink roses and I guess you would like to have a pink Audi. Am I right?



If you want, you can answer my letter, in writing, as well.

I hope that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.



I'm looking forward to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

#### 6.14. Carta à Aluna A14

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A14],

What do I want to tell you?

**You say** that you are, among other things, playful, sociable, vain, rebellious and amusing.

**I tend to agree** that you are playful and sociable, which is a good thing, if you do not exaggerate. This year you've been more attentive in class, though you were more focussed on our lessons during module five.



**I was also happy** when you handed in your Portfolio of Module five, which was a pleasant surprise, because it was quite well organized and it showed the work you did in class to complete that module. I also appreciate your effort to improve your



Portfolio of Module six.

**You haven't come** to our Wednesday lessons, which is a pity, because that way it will be more difficult for you to complete the modules that are behind.

**I know** that you like Sporting and I guess that was why you chose green as your favourite colour. I also know that you would like to be a hairdresser, and have been told that you are good at doing people's hair.



**I also hope** you've been feeling better lately.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.

**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

## 6.15. Carta ao Aluno A15

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A15],

What do I want to tell you?

When you chose some adjectives to describe yourself, you used, among other things, domineering, playful, sociable, funny, rebellious and irresponsible.

I think you have described yourself quite well. However, I also believe that you probably are a bit insecure because you don't seem to trust your ability to do things, and sometimes you probably don't believe that you can do them, so you don't really make as much of an effort to do things on your own as you should.



From the pictures you've chosen, I can see that you like football, and that you must be a fan of Lazio, but that's not knowing much about your interests, is it? In class you don't usually get much involved, and even though you sometimes participate in class, you don't reveal much about what you really like, or what you are like.

I would be happier if you got more involved in class. You have some difficulties regarding the English language, so you need to improve your abilities and your knowledge of the language.

I also wish you gave more attention to your Portfolio, and I hope you will try to do it on your own, because it will help you improve your abilities and it will help you have a better mark.

If you want, you can answer my letter in writing, too.

I hope that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

I'm looking forward to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)



## 6.16. Carta à Aluna A16

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A16],

What do I want to tell you?

Among other things, you **say** that you are sociable, ambitious and irresponsible.

I **cannot really say** that when I think of you I see you as sociable, ambitious or irresponsible. I see you more as a quiet teenager, a bit reserved and not at all worried about attracting too much attention. I also think that you are a very honest and truthful person and I really appreciate that.

I **know** that you enjoy volleyball and music and I know that you like your niece, your sister and your friends.

**This year** you've shown more interest in our lessons and that is very good and pleases me much.

**Lately** I've seen you get interested in completing the modules that are behind, and you have even come to our Wednesday lessons. This has been a positive change in your attitude, and I value it very much.

I **don't really know** why you've chosen all these pictures, but I suppose you like watches, this particular cell phone, and skating too. I already knew that you were interested in skating, but I don't know if you skate



because you've never talked to me about that.

I **would be happier** if you became more involved in class.

If **you want**, you can answer my letter, in writing, as well.

I **hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.



I'm **looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)

## 6.17. Carta ao Aluno A17

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A17],

What do I want to tell you?

**When you chose some adjectives to describe yourself, you used** quite a few of them, but I only have evidence of two of them: sociable and selfish. However, I believe that you aren't as self-centred as you used to be, which is a good thing. I also think that you have learned to cooperate with your colleagues a little bit, and I can see that you are more agreeable when you speak in class, which shows real improvement in your attitude. I can only say I am pleased to see that you've grown.

**I know** that you like riding bicycles, I know that you practise downhill, and I also believe that you like cars.

**In class** you don't usually get much involved, though last year you sometimes found some motivation to learn English. I am also aware that you are, as you said, somewhat tired of school, but you must think that finishing your course and learning English may help you have a better future, so I think it would be important if you tried to learn a little bit more.



**I also wish** you gave more attention to your Portfolio. It will help you improve your organization ability and your English skills too.

**If you want**, you can answer my letter in writing, too.

**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading it.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)



## 6.18. Carta à Aluna A18

16<sup>th</sup> March 2009

Dear [A18],

What do I want to tell you?

**Among other things, you say** that you are simple, honest, generous, shy and impatient.

**I tend to agree** that you are all of those, but they are mostly positive characteristics, which is a good thing.

Although you have been frequently distant in class, **I know** that you like ballet and singing and I also know that you enjoy watching musicals like *The Phantom of the Opera* and probably *Moulin Rouge* too. I also know that you really like the film *Wanted*, and probably the actress Angelina Jolie, otherwise you wouldn't have chosen only pictures from this film.



**I've seen you** get interested in carrying out your learning plan, and preparing it according to your interests. However, it hasn't always been easy to find the materials you have imagined, and that has occasionally discouraged you from continuing your work.



**I would be happier** if you became more involved in class, and didn't miss classes like lately.

**If you want**, you can answer my letter, in writing, as well.

**I hope** that you enjoy writing your diary and that it helps you improve your English abilities, as well as get more enjoyment out of English lessons.

**I'm looking forward** to reading your diary.

Your English teacher,

---

(Ana Cristina Brandão)



# Anexo 7

Entrevistas semi-estruturadas

Caraterização dos alunos

Guiões das Entrevistas

Transcrições das Entrevistas

## 7. Entrevistas semi-estruturadas

### 7.1. Caracterização dos alunos

Segue-se uma breve caracterização dos alunos que aceitaram responder à entrevista semi-estruturada realizada.

#### 7.1.1. Caracterização da Aluna A1

A A1 foi uma aluna um pouco complicada, mas bastante trabalhadora. No início era um pouco agressiva e conflituosa. Na verdade, como ela própria afirmou na sua caracterização pessoal, tinha consciência de que, por vezes, tinha atitudes negativas e que ultrapassava os limites do razoável, falando alto ou empregando palavras inadequadas. No entanto, essa agressividade foi diminuindo ao longo do ano, voltando, no entanto, a sentir-se cerca de mês e meio antes do término do ano letivo. Em conversa com a aluna, pude concluir que se sentia algo desanimada. Na origem deste desânimo estavam as características da turma em que se encontrava (que, na generalidade, não se preocupava em melhorar, ou progredir, ou aprender), algum cansaço pela enorme carga horária que os alunos dos cursos profissionais têm e, por fim, problemas graves de saúde de familiares diretos, que muito a preocupavam. Relativamente ao primeiro dos três motivos apontados, a questão era particularmente grave, ao ponto da aluna ter diminuído, de forma significativa, o seu envolvimento na aula e nas atividades letivas. Reconheceu que era alvo de alguma pressão por parte dos seus pares, em particular aqueles com quem habitualmente se relacionava, para se comportar como eles, ou seja, pouco envolvida nas atividades. E, conforme me confessou, não se sentia capaz os contrariar, e se excluir do grupo.

Para além disso, a A1 também me parecia uma aluna bastante pessimista, com poucas expectativas em relação ao seu futuro. Não sabia bem se estava no curso certo (se essa era a sua verdadeira vocação), mas a verdade é que tinha consciência de que se devia empenhar no desenvolvimento de capacidades culinárias, pois era a única profissão que, no seu ponto de vista, se sentia preparada para exercer.

Apesar do exposto, a A1 era uma aluna honesta e verdadeira, sendo ainda o motor da turma; uma espécie de líder. Quando era necessário tratar de algum assunto lá estava a A1 pronta a atuar e a tentar resolver eventuais problemas que surgissem. Durante bastante tempo, foi também uma aluna muito empenhada em progredir, o que aconteceu efetivamente. Era uma aluna que trabalhava de uma forma que me fazia sentir orgulhosa do meu trabalho. Tive oportunidade, em mais do que uma ocasião, de lhe transmitir, por escrito, estes meus sentimentos e reflexões, o que lhe causou imensa felicidade, como pude constatar pela sua reação à leitura dos mesmos.

Quase no final do segundo período, quando entreguei as cartas que escrevi aos alunos, voltei a fazer-lhe esse elogio. Contudo, não pude deixar de verificar que, já nessa altura, a A1 não exteriorizou os seus sentimentos, como era habitual, talvez pela consciência de que teria já havido um decréscimo do seu interesse e envolvimento na disciplina, ou, simplesmente, porque não o queria fazer perante os colegas. Inicialmente, o seu silêncio surpreendeu-me um pouco, mas ao questionar-me sobre as suas causas, fui-me apercebendo de que a A1 estava um pouco diferente, e tinha consciência disso. Talvez até pensasse que, naquele momento, não seria assim tão merecedora desses elogios, o que a pode ter deixado um pouco embaraçada. Não obstante, eu estava interessada em compreender melhor a sua reação e perguntei-lhe se iria responder à minha carta. Na altura afirmou que, mais tarde, o faria por escrito, no seu diário, mas nunca o chegou a fazer.

Quando a A1 preencheu o inquérito sobre as suas dificuldades na aprendizagem do Inglês, a aluna entendia que tinha muitas dificuldades a aplicar vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever), a usar corretamente a pronúncia, ênfase e entoação, e também a escrever. Contudo, quando selecionou três áreas que gostaria mais de trabalhar no ano letivo em questão, a A1 não selecionou nenhuma dessas áreas. Dessa seleção constavam interagir oralmente com os seus colegas e a professora, compreender textos orais (audição) e expandir o seu conhecimento sócio-cultural.

A verdade é que, na preparação do seu primeiro plano de trabalho, a A1 optou por realizar uma atividade de escrita, que era uma das suas dificuldades (em seu entender). Por outro lado, selecionou ainda atividades de leitura e

compreensão de texto, que não era, em seu entender, uma dificuldade que tinha. Aliás, a leitura era, na sua perspetiva, a única área na qual não tinha nenhuma dificuldade. Deste modo, aquando da sua avaliação do primeiro plano diário de trabalho, a A1 apontou como razões para a não realização, por inteiro, do seu plano diário, o facto de, por um lado, não ter tido tempo para tudo, e, por outro lado, o facto de não ter tido os materiais necessários para as realizar. Neste caso, a A1 referia-se às atividades de compreensão de texto que esperava que eu lhe apresentasse para ela realizar – o que, de facto, não aconteceu, mas pelos motivos que mais abaixo apresento.

Essa é a interpretação da aluna, embora a minha perspetiva seja diferente. Em minha opinião, as razões pelas quais a aluna não cumpriu o plano foram as seguintes: em primeiro lugar, a ocupou demasiado tempo a realizar a atividade de escrita livre de texto que havia selecionado, em virtude de se deixar distrair por colegas seus; para além disso, na aula seguinte, confrontada com uma pesquisa que eu havia feito sobre tsunamis, e perante a necessidade de selecionar um texto para ler e sobre o qual poderia posteriormente realizar as tais atividades de compreensão de texto escrito, a aluna não levou a cabo essa tarefa de seleção, o que não me permitiu, ao longo das aulas propostas para este trabalho, proporcionar-lha.

Para além disso, a aluna constatou que apenas tinha selecionado parcialmente atividades de acordo com as áreas nas quais tinha maior dificuldade pelo facto de pensar que, se o fizesse, seria mais difícil realizar as atividades.

Por fim, ainda nessa avaliação do primeiro plano de trabalho, a aluna manifestou uma satisfação apenas parcial com os materiais selecionados. Perante a minha questão: “O que podes fazer, de futuro, para ficares mais satisfeita com os materiais utilizados?” a A1 respondeu o seguinte: “Acho que posso ser eu a procurar mais vezes os materiais. Mas por outro lado acho que demoraria mais tempo e não compreenderia tão bem a matéria.”

Pensando um pouco na A1, e sabendo o que sabia sobre ela, parece-me razoável inferir que a A1 tinha também algum interesse em poupar esforços, obviamente e, mais uma vez, em consequência da pesada carga horária destes alunos e da grande quantidade de tempo que são obrigados a passar na escola, o que torna, de certa forma, contraproducente a aprendizagem.

Desde esse primeiro plano a A1 preencheu os outros dois (quer os planos para os módulos, quer os planos diários), mas não procedeu à auto-avaliação do trabalho realizado nos mesmos, nem deu grande atenção ao diário, escrevendo apenas uma única vez nele. No entanto, no módulo 7 fez uma apreciação geral do trabalho realizado no módulo, continuando a apontar as falhas já referidas na auto-avaliação relativa ao módulo 6. Afirma que poderia ter-se organizado melhor e poderia ter-se dedicado mais ao trabalho realizado no módulo.

Relativamente ao tipo de atividades que se propôs realizar, foi sempre evidente a sua preferência pela escrita de textos (algo que considerava ser uma dificuldade sua), bem como pela realização de atividades de compreensão de texto. Quer no módulo 6, quer no módulo 7 propôs-se a realizar um trabalho escrito para avaliação, algo que não chegou a levar a cabo. Tal constatação fê-la reduzir as suas propostas para o módulo 8, altura em que optou por não propor qualquer avaliação extra, para além das obrigatórias (portefólio, teste escrito, listening, produção oral, componente cívica). Contudo, quer no módulo 7, quer no módulo 8 a A1 levou a cabo pesquisas (mais aprofundadas no módulo 8, e escritas por ela própria). Foi uma constatação que me satisfaz, especialmente porque tinha sido um compromisso assumido por ela no final do módulo 7. Nas suas próprias palavras “In the next module I’m going to try to get better to learn more and to be more successful.”

#### **7.1.2. Caraterização do Aluno A2**

Este foi um aluno que entrou mais tarde no 10º ano e que, desde o início, se tornou bastante desestabilizador da turma. Foi sempre um dos alunos que mais destabilizava o ambiente na sala de aula, especialmente porque nunca queria realizar as atividades que lhe propunha. Durante o 10º ano foi um dos alunos que mais me preocupou, porque me parecia desmotivado na turma. Era dos poucos alunos que tinha conhecimentos de Inglês para o nível em que se encontrava e eu sentia que, para ele, as aulas eram uma perda de tempo, pois não pareciam ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Durante o ano letivo de 2007/2008 preocupei-me bastante com este aluno, tendo sido um dos alunos que me fez desejar realizar o projeto. De facto, penso que não nos devemos preocupar apenas com os alunos que revelam maiores dificuldades,

mas também com os que têm as capacidades mais desenvolvidas e para quem as aulas correm o risco de ser um aborrecimento, pela falta de estímulo para progredir. Na altura este aluno também era bastante agressivo, o que não contribuiu, de forma alguma, para que houvesse a empatia necessária para que ele desejasse envolver-se nas atividades letivas. No 10º ano só posso considerar que foi, efetivamente, uma frustração trabalhar com este aluno, pois senti que não consegui nada com ele ao longo de todo o ano.

Durante o ano letivo no qual desenvolvi o projeto, o A2 modificou imenso a sua atitude para comigo, tornando-se, em geral, muito mais afável e, até, carinhoso. No entanto, paralelamente, continuou, embora de forma esporádica, a demonstrar alguma impaciência. Também faltou várias vezes às aulas, em situações que dificultaram bastante o envolvimento na preparação dos seus planos auto-determinados. Desde sempre a sua quase única preocupação e interesse (para além do alargamento do vocabulário) relacionou-se com o desenvolvimento da sua capacidade de produção e interação oral, algo muito difícil de pôr em prática nesta turma. Aliás, o A2 sabia bem disso, pois os três alunos com capacidades para se envolverem em discussões com ele tinham características muito peculiares, que o impediam frequentemente de levar a cabo os seus intentos de conversação em Inglês. Um deles faltou quase todo o ano, vindo esporadicamente às aulas, e fazendo os testes de recuperação que lhe permitiam continuar a frequentar a escola; o segundo era um aluno bastante reservado, muito pouco motivado para conversar com o A2, habitualmente interessado em estar no seu canto, a trabalhar sozinho; a terceira era uma aluna que pertencia a um grupo de trabalho de raparigas e que nunca mostrou vontade de se separar do grupo para vir discutir questões / temas com o A2. Embora houvesse determinadas situações nas quais o A2 se juntou ao A6 (o tal aluno reservado) para trabalharem em conjunto, não foram muitas e acabavam por ser pouco produtivas, se eu não estivesse presente. Sabemos que os alunos não têm por hábito falar em Inglês quando estão sozinhos, sem o(a) professor(a), e com estes alunos não foi exceção. Se eu passasse por eles, discutiam assuntos comigo em Inglês, mas sozinhos já era mais complicado.

Quando escrevi as cartas aos alunos, o A2 ficou extremamente surpreendido e feliz ao lê-la. Na carta eu manifestava o meu desejo de o ver



escrever algo, no sentido de desenvolver capacidades de escrita e de concentração. Manifestei ainda o meu interesse em vê-lo dar atenção ao portefólio, de modo a desenvolver capacidades de organização e a melhorar as classificações nos módulos. Na altura ainda tive esperança que ele fosse mudar de atitude, mas isso nunca aconteceu. Apesar de ter colaborado no preenchimento de todos os questionários que solicitei aos alunos, nunca se preocupou em desenvolver o Portefólio, em escrever no diário ou até em preparar os seus planos de aprendizagem, com exceção do primeiro. De vez em quando dava uma olhadela às fichas de trabalho que lhe entregava, e realizava uma ou outra atividade, mas nunca foi para além disso. Na resposta ao questionário final que eu fiz, o A2 afirmou que o Portefólio, o diário e os questionários de opinião não eram nada úteis. Paralelamente afirmou que também não ofereciam grandes dificuldades.

No entanto, e mais uma vez relembro, os seus sentimentos para comigo modificaram-se imenso. No final do ano, e no âmbito do módulo intitulado “A Comunicação no Mundo Profissional” fiz uma entrevista aos alunos e perguntei ao A2 o que poderia ter feito para ele se interessar mais pelas atividades letivas e, consequentemente, pela aprendizagem do Inglês. Na altura referiu que eu tinha feito tudo o que podia ter feito, que a responsabilidade pela sua atitude relativamente à aprendizagem não era, de forma alguma, minha. Ele entendia que já sabia escrever Inglês o suficiente e que, por isso, não queria aprender mais. Gostava mesmo era de conversar em Inglês e a turma não lhe permitia desenvolver esse tipo de atividades tanto quanto ele desejaria.

No questionário que a colega passou à turma, o A2 afirmou que Inglês não tinha rigorosamente nada a ver com o curso e que, por isso, era desmotivante. Ao ler a sua resposta não pude deixar de pensar que a sua afirmação era bastante injusta, que ele não tinha dado atenção suficiente às aulas e, por isso, estava a falar sem conhecimento de causa. Mas que podia eu fazer? Em meu entender, o A2 não se tinha envolvido suficientemente nas aulas para ter consciência da importância que se deu a assuntos relacionados com a área “cozinha e pastelaria”. De qualquer modo, também não me pareceu que o A2 estivesse certo de que desejava mesmo seguir a profissão para a qual se estava a preparar. Na entrevista que lhe fiz no final do ano letivo, ele afirmou que poderia seguir esta

profissão, ou então poderia ir trabalhar com o pai e aí não precisava de se esforçar para procurar um emprego.

Ao combinar com o aluno uma hora para a realização da entrevista, mostrou-se disponível para vir uma hora mais cedo fazê-la. E isto também é revelador do seu bom carácter, pois sabe que estou a fazer um trabalho sobre a turma e está disposto a colaborar para que eu o possa levar a cabo.

### 7.1.3. Caraterização do Aluno A3

No primeiro ano o A3 era um aluno bastante irrequieto e irreverente. Na sua forma de atuar não tinha por hábito respeitar as regras, razão pela qual me zangava frequentemente com ele. A título de exemplo, quando se tratava de realizar um teste escrito, o A3 queria estar constantemente a tirar dúvidas, queria que eu lhe dissesse se a resposta que tinha dado estava correta e ainda tentava obter uma resposta que não sabia dar através de algum colega que estivesse perto dele, ainda que para isso tivesse de se levantar para o fazer.

Durante o segundo ano, o A3 modificou um pouco a sua atitude. Já não estava tão agitado, o seu comportamento nos testes escritos melhorou consideravelmente e parecia muito mais afável que antes. Ainda assim, mostrou-se sempre pouco colaborativo, com muito pouca vontade de trabalhar com quem quer que fosse. Um dia chegou a dizer-me que na vida cada um safa-se como pode, que não se pode estar a pensar nos outros. Por outro lado, relativamente à sua própria avaliação, mostrou sempre especial interesse em a discutir comigo, em tentar defender os seus interesses, e obter a melhor classificação possível nos módulos.

Quando passei o questionário sobre as dificuldades a Inglês, o A3 manifestou ter muitas dificuldades ao nível da compreensão de textos orais (audição), na escrita e também na aplicação de vocabulário (em exercícios, a falar e a escrever). No entanto, não selecionou nenhum desses aspetos como prioridades de aprendizagem, optando por aspetos relativamente aos quais ele julgava não ter quaisquer dificuldades: alargar e memorizar vocabulário e expandir o conhecimento sociocultural. Usar corretamente a pronúncia, ênfase e entoação também se tornou numa opção sua, um aspeto da aprendizagem do Inglês relativamente ao qual o A3 julgava ter algumas dificuldades. Contudo,

aquando da preparação dos seus planos de aula, o A3 optou por uma variedade de atividades: desde leitura e compreensão de textos, a exercícios de vocabulário e ainda de escrita. No primeiro plano ainda selecionou uma atividade de língua, mas posteriormente abandonou a opção por esse tipo de exercícios. Na avaliação do seu primeiro plano diário de trabalho o A3 referiu que, na preparação do mesmo, um dos seus critérios na escolha de conteúdos tinham sido os interesses do colega com quem queria trabalhar: o A9. Para além disso, acrescentou ainda que esse critério manter-se-ia no plano de trabalho seguinte. Ainda na avaliação desse primeiro plano, porque não tinha tido tempo para fazer tudo, embora eu tenha a consciência de que o problema não era só esse. Na altura comentei igualmente essa questão, por escrito, perguntando-lhe se teria sido só mesmo isso. A esta questão o A3 não deu resposta, como também não deu resposta às outras que fiz nessa mesma avaliação do plano. Na sua avaliação dos materiais selecionados, o A3 referiu que só tinha ficado satisfeito com essa seleção em parte, dado o facto de nem sempre ter sido possível arranjar os materiais desejados. Quanto às formas de trabalho, afirmou que só tinham sido parcialmente produtivas e satisfatórias porque o colega com o qual tinha trabalhado não se tinha mostrado cooperativo (o que era inteiramente verdade). Na altura deixei uma questão escrita para o direccionar na reflexão, questão essa que o orientava acerca do que fazer, de futuro, para ficar mais satisfeito com essa seleção. Como já afirmei, também não me deu resposta a essa questão. Por fim, no que concerne à avaliação final do plano, o A3 declarou que tinha sido satisfatória. Para mim não o foi, mas não é por isso que afirmarei que o aluno não estava a ser sincero na sua opinião, pois a sua perspetiva relativamente ao que significa ser satisfatório pode ser diferente. Talvez houvesse necessidade de estabelecer critérios específicos de avaliação do plano que permitissem, de alguma forma, aproximar pontos de vista relativamente ao grau de concretização dos mesmos.

No questionário final que passei aos alunos, o A3 referiu que o diário não era nada útil, que gostava pouco de o fazer e que era muito difícil de realizar (penso que afirmou que era difícil porque não se preocupou sequer em o fazer). Para além disso, afirmou que desenvolvera pouco as capacidades de falar e ler em Inglês e que não tinha desenvolvido nada as capacidades de ouvir falar em

Inglês e escrever. Também manifestou o seu desagrado relativamente à escrita de textos em Inglês e à audição nessa língua. Quanto a falar em Inglês, declarou que gostava pouco, mas mostrou um interesse razoável por ler textos em Inglês. Relativamente às afirmações sobre o método de ensino, afirmou que não concordava que tinha sido fácil adaptar-se a este método, acrescentando que discordava também relativamente ao facto do mesmo método poder ser útil noutras disciplinas. Afirmou, também, que não se tinha sentido nem mais motivado, nem mais autoconfiante que em anos anteriores. Curiosamente, declarou que, em parte, concordava que gostaria de continuar a aprender com este método, que aprendia melhor que com o método tradicional e que tornava o ensino mais justo e mais democrático para todos os alunos.

#### **7.1.4. Caraterização da Aluna A4**

A A4 era uma aluna bastante reservada e tímida. Inicialmente, durante o 10º ano, não demonstrava muito os seus sentimentos, ou pensamentos, mas por vezes apercebia-me, pela seriedade da sua expressão, que determinadas situações pareciam não lhe agradar. Era também uma aluna muito empenhada e trabalhadora. Na verdade, foi esse empenho e esforço que lhe permitiu concluir com sucesso o primeiro ano.

Durante o segundo ano, já na fase da experiência, a A4 continuou a ser uma das alunas que mais se empenhou na disciplina, sendo sempre umas das primeiras a entregar-me o Portefólio. Cedo me apercebi de que a A4 gostava de fazer as suas próprias escolhas, de conduzir a sua aprendizagem de acordo com os seus interesses e capacidades. Quando passei o questionário sobre as dificuldades a Inglês, a A4 manifestou ter muitas dificuldades ao nível da interação oral, da pronúncia, ênfase e entoação e do conhecimento sociocultural. No entanto, nem todos estes aspetos da aprendizagem do Inglês foram selecionados por ela para as áreas que gostaria de trabalhar ao longo do ano. Relativamente a esses aspetos, a A4 manifestou vontade de ler, alargar e memorizar vocabulário e interagir oralmente com os colegas e a professora. E a verdade é que a A4 manteve estas áreas de interesse aquando da preparação dos seus planos de aula. No questionário da colega (já referido anteriormente), na questão sobre a experiência de aprendizagem de Inglês em comparação com a

experiência de aprendizagem, em geral, a A4 referiu que tinha conseguido “entender melhor a matéria” e que tinha melhorado o seu vocabulário. No questionário final que passei aos alunos, a aluna referiu que concordava que este método a fazia aprender melhor que com o método mais tradicional, mas que discordava da ideia deste método poder ser útil noutras disciplinas. Por outro lado, afirmou a sua concordância parcial em que gostaria de continuar a aprender com este método, já que o mesmo a tinha tornado mais motivada e mais auto-confiante.

Voltando um pouco à caracterização da A4 enquanto adolescente, referiria também que me apercebi de que, durante o ano, começou a socializar mais com duas colegas da turma, criando laços de maior afetividade com elas. Este relacionamento fez com que, durante o módulo 6, a A4 andasse um pouco mais alheada das atividades letivas, dado o seu entusiasmo com as amizades geradas. Uma das suas novas amigas era uma aluna que habitualmente pouco se envolvia nas atividades letivas e, nessa altura, comecei a ficar um pouco preocupada pela influência que essa amiga estava a exercer sobre ela. No final desse módulo, no habitual momento de discussão da classificação final, a A4 admitiu que tinha andado um pouco distraída, mas que iria melhorar a sua atitude futuramente. E, na verdade, foi isso mesmo que aconteceu. Não só modificou a sua atitude como influenciou a da colega e amiga, que passou a envolver-se muito mais na sua aprendizagem e a realizar o Portefólio com maior empenho e celeridade. Passaram a trabalhar em conjunto com maior entusiasmo, o que me deixou muito contente.

Regressando à A4, gostaria ainda de voltar a referir que esta aluna levou muito a sério o trabalho de preparação dos módulos 7 e 8, sendo ainda muito determinada relativamente ao tipo de trabalho que desejava fazer. Se alguma sugestão de trabalho que eu lhe fazia não lhe agradava particularmente, dizia-me com toda a frontalidade (mas com educação também), o que me deixava por vezes desarmada para insistir com ela, dada a sua determinação em seguir o caminho por ela traçado. Também foi a aluna que mais se empenhou na escrita do diário e, pelo menos em parte, fê-lo porque sabia que poderia melhorar a sua classificação no módulo. Penso, no entanto, que também o fez com interesse.

Saliento ainda que durante o ano a A4 tornou-se também mais comunicativa na sua relação comigo (a sua professora), sorrindo com frequência, embora mais fora do contexto da sala de aula. Relativamente à sala de aula, desagradava-lhe o comportamento menos disciplinado de alguns alunos, tendo manifestado esse desagrado mais do que uma vez, ao longo do ano. No questionário final a A4 deixou-me apenas uma sugestão para melhorar o meu trabalho, e essa sugestão era que precisava de ter “mais mão” nos alunos. Para além disso, sugeriu-me ainda que descansasse mais.

#### **7.1.5. Caraterização da Aluna A5**

No 10º ano a A5 era uma aluna bastante desinteressada e distante. Nesse ano apenas terminou um dos quatro módulos. Durante o 11º ano, a A5 modificou radicalmente a sua atitude. Não de imediato, mas ao longo do primeiro período. Incentivei-a a frequentar as aulas de apoio à quarta-feira, mas inicialmente a A5 não parecia muito motivada a comparecer. Chegou até a inventar que tinha aulas de Cozinha e Pastelaria como desculpa para não vir. Na reunião intercalar de primeiro período, em conversa com o professor da referida disciplina, verifiquei que a A5 não estava a ter essas aulas à quarta-feira, de manhã, e aí confrontei-a com a questão. Respondeu-me que tinha muito trabalho e que era complicado vir à escola na única manhã que tinha livre toda a semana. Tentei fazer-lhe ver os benefícios da sua vinda; ela comprometeu-se a vir, e assim o fez durante quase todo o ano, até terminar os módulos em atraso.

Quando passei o questionário sobre as dificuldades a Inglês, a A5 manifestou ter muitas dificuldades ao nível da interação oral, da escrita e do conhecimento sociocultural. Quase todos estes aspetos da aprendizagem do Inglês foram selecionados pela A5 para as áreas que gostaria de trabalhar ao longo do ano. Relativamente a esses aspetos, a A5 manifestou vontade de interagir oralmente com os colegas e a professora, expandir o conhecimento sociocultural, mas também alargar e memorizar vocabulário. E a verdade é que manteve estas áreas de interesse aquando da preparação dos seus planos de aula. Na avaliação do seu primeiro plano diário de trabalho a A5 referiu que na preparação do seu plano seguinte de trabalho, o seu critério principal na escolha de conteúdos seriam os seus interesses. Na altura fiz um comentário a essa

resposta, afirmando que não tinha a certeza de que, nesse mesmo plano, já elaborado, a A5 tinha posto os seus interesses acima de tudo. A verdade é que tinha ficado com a impressão que a A5 se tinha deixado influenciar pelas escolhas das colegas, só para poder trabalhar com elas. Na avaliação desse primeiro plano a A5 afirmou também que não tinha realizado todas as atividades porque não se tinha sentido motivada o suficiente para o fazer, apontando ainda o facto de não ter tido a atenção que necessitava, por parte da professora. Na altura comentei igualmente essa questão, por escrito, referindo que, na sala de aula, nem sempre é fácil dar aos alunos a atenção de que necessitam, pois há sempre muito que fazer. Por fim, na sua avaliação das formas de trabalho, a A5 afirmou que não tinham sido produtivas e satisfatórias porque o grupo de trabalho do qual fazia parte facilmente se distraía do trabalho a realizar. Quanto à avaliação final do plano, declarou que tinha sido insatisfatória. Estas afirmações pareceram-me demasiado negativas para o trabalho que a aluna tinha realizado. No questionário da colega, à questão sobre a experiência de aprendizagem de Inglês em comparação com a experiência de aprendizagem, em geral, a A5 referiu que tinha sentido algumas mudanças durante o ano letivo e que tinha também conseguido “perceber melhor a matéria e melhorar o [seu] vocabulário”. Já no questionário final que passei aos alunos a A5 referiu que discordava que este método tornava o ensino mais justo para todos os alunos e que não tinha opinião relativamente ao facto dele poder ser útil noutras disciplinas. Por outro lado, declarou que concordava que gostaria de continuar a aprender com este método, que o mesmo a tinha tornado mais motivada e mais auto-confiante e ainda que aprendia melhor com este método que com o método tradicional.

Voltando um pouco à caracterização da A5, enquanto adolescente, referiria também que era uma aluna um pouco impaciente e, por vezes, até agressiva. Durante o ano letivo a aluna teve inúmeras oportunidades para trabalhar comigo (em especial pela sua frequência do apoio pedagógico acrescido), o que contribuiu imenso não só para o seu crescimento pessoal, como também para o desenvolvimento das suas capacidades, quer específicas, quer transversais. A nível pessoal a A5 modificou imenso a sua atitude, tornando-se mais cordial e mais paciente. Passou a envolver-se muito mais na sua aprendizagem e a realizar o Portefólio com maior empenho e regularidade. A determinada altura do ano (já o

mesmo ia bem adiantado) comentei, na sua presença, que ela tinha progredido bastante durante o ano letivo e ela respondeu-me que isso se devia ao seu esforço, que reconhecia que tinha obtido resultados porque se tinha esforçado. Na altura fiquei muito contente por verificar que a A5 tinha descoberto que trabalhar compensa, dá os seus frutos, e que isso lhe dava satisfação. No questionário final a aluna deixou-me apenas uma sugestão para melhorar o meu trabalho, e essa sugestão era que precisava de “descansar mais um pouco, e não ter tanto trabalho”. Não posso deixar de concordar com ela. De facto, quando descansamos, temos mais energia para exercer a nossa atividade e, na verdade, os alunos sentem quando nós estamos cansados, do mesmo modo que nós nos apercebemos quando um(a) aluno(a) está cansado(a), e com isso prejudica o seu trabalho na sala de aula. É também verdade que conseguimos disfarçar melhor o nosso cansaço, no entanto, ele está lá e, quer queiramos quer não, afeta sempre o nosso desempenho.

#### **7.1.6. Caraterização do Aluno A6**

O aluno A6 foi um dos alunos que mais se empenhou no processo de aprendizagem ao longo do 10º ano, ano anterior ao projeto. Era, na altura, um aluno bastante dedicado e interessado na sua aprendizagem, tendo sido um dos poucos a entregar sempre os dossiês que se realizaram durante esse ano. No início do 11º ano este aluno continuou a revelar o mesmo empenho que havia tido até aí, sendo, inclusivamente, um dos primeiros alunos a entregar-me o portefólio para avaliação formativa, logo no início do ano letivo. Contudo, já no módulo 5, aquando da correção do portefólio de aprendizagem do aluno, quase em finais de novembro, chamei-lhe a atenção para a necessidade de uma maior iniciativa ao nível da aprendizagem, nomeadamente através de uma maior realização de pesquisas e trabalhos não obrigatórios.

No módulo 6, o aluno não compareceu à aula em que os alunos elaboraram os seus planos de aula, o que atrasou o seu início e fez com que o aluno tivesse de elaborar um plano mais curto, apenas para três aulas. Para além disso, no final do módulo tentou entregar-me o portefólio, bastante incompleto, que “recusei” receber, já que entendia que o aluno podia fazer bastante melhor e alcançar, assim, também melhor classificação nesse módulo. Na altura o aluno



acedeu a tentar melhorar o portefólio. Contudo, e já passado muito tempo, acabou por me entregar os portefólios dos módulos 6, 7 e 8 todos juntos, sem os modificar ou melhorar relativamente ao trabalho realizado na aula. Afirmou que motivos pessoais o impediam de o fazer e que entendia que não fazia sentido prolongar a entrega dos portefólios dos módulos. A verdade é que, à medida que o ano foi avançando, foi revelando algum cansaço, manifestando, como afirmei, menor empenho na realização dos portefólios, com ausências às aulas, por vezes em momentos mais importantes. No módulo 7, por exemplo, o aluno faltou a duas das três aulas planeadas pelos alunos, o que dificultou a preparação do seu plano de aula e a consequente realização do mesmo.

No questionário final, o aluno foi o único a afirmar ter sentido que estava a participar num projeto de investigação, referindo, já na entrevista, que não havia problema algum nisso, se contribuísse para a melhoria do ensino.

Durante o ano também foi um aluno que, em termos gerais, se isolou bastante do resto da turma, trabalhando habitualmente sozinho. Na entrevista realizada, justificando o facto de ter, na generalidade dos casos, optado pela forma de trabalho individual, o aluno afirmou ter preferido trabalhar sozinho, ao longo do ano, em virtude de ser a melhor forma de se concentrar e levar a cabo as atividades, sem qualquer tipo de distrações. No entanto, ainda que estivesse sozinho, nem sempre realizou as atividades com o empenho e o ritmo de trabalho que seria de esperar deste aluno, dadas as suas capacidades linguísticas ao nível da língua estrangeira. Contudo, quando questionado acerca do método utilizado, o aluno referiu que pode ser “uma coisa espectacular”.

## 7.2. Guiões das Entrevistas

### 7.2.1. Guião da Entrevista à Aluna A1

Objetivos	Questões
Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal.	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre as dimensões individual e social da aprendizagem]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como te sentias na tua turma do ano passado? Sentias-te bem integrada ou não? Porquê?</li> <li>▪ O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem? De que forma?</li> <li>▪ E tu? Apoiaste os colegas? De que forma?</li> <li>▪ Achas que o método que seguimos, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu próprio ritmo, te ajudou a ser mais autónoma? Em que sentido?</li> <li>▪ Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?</li> </ul>
Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre o seu papel e o da professora]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor? Quais</li> <li>▪ E quanto ao papel dos alunos? Encontras diferenças? Quais?</li> <li>▪ Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível? Podes dar exemplos?</li> </ul>
Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar	<p>Informação relativa a fatores de facilitação e de constrangimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?</li> <li>▪ O que não te agradou e porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor? Porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para os alunos? Porquê?</li> <li>▪ No questionário que preenchestes no final do ano referiste que não sabias se gostarias de continuar a aprender com este método. Manténs a mesma opinião? Porquê?</li> <li>▪ Referiste ainda que o ano passado não te sentiste mais motivada nem mais auto-confiante que em anos anteriores. Podes explicar porquê?</li> <li>▪ Também disseste que só concordavas, em parte, que este método seria bom noutras disciplinas. Podes explicar melhor o teu ponto de vista?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nesse questionário consideraste que a realização do teu diário era uma tarefa muito difícil e pouco útil. Podes explicar porquê?</li> <li>▪ Também afirmaste que não gostas de tomar decisões sobre a tua aprendizagem. Podes explicar melhor a tua opinião?</li> <li>▪ No mesmo questionário, referias que eu deveria evitar tanta burocracia e tantos papéis. Podes explicar melhor o que querias dizer com isso?</li> </ul>
--	---

### 7.2.2. Guião da Entrevista ao Aluno A2

Objetivos	Questões
Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter) pessoal.	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre as dimensões individual e social da aprendizagem]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como te sentias na tua turma do ano passado? Sentias-te bem integrado ou não? Porquê?</li> <li>▪ O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem? De que forma?</li> <li>▪ E tu? Apoiaste os colegas? De que forma?</li> <li>▪ Achas que o método que seguimos, onde se podia fazer escolhas e trabalhar ao nosso próprio ritmo, ajudou os alunos a serem mais autónomos? Em que sentido? E quanto a ti próprio?</li> <li>▪ Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?</li> </ul>
Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre o seu papel e o da professora]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor? Quais?</li> <li>▪ E quanto ao papel dos alunos? Encontras diferenças? Quais?</li> <li>▪ Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível? Podes dar exemplos?</li> </ul>
Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar	<p>Informação relativa a fatores de facilitação e de constrangimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?</li> <li>▪ O que não te agradou e porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor? Porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para os alunos? Porquê?</li> <li>▪ No questionário que preenchestes no final do ano afirmaste que</li> </ul>

	<p>este método não te deu mais motivação que em anos anteriores. Podes explicar melhor?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No questionário que preenchestes para a outra colega afirmaste que não tens motivação para aprender, quer seja com os meus métodos, quer com os dos outros professores. O que te daria mais motivação para aprender? O que achas que os professores e, mais concretamente, eu poderia ter feito para aumentar a tua motivação para aprender?</li> <li>▪ Nesse mesmo questionário, consideraste que a realização do teu diário, do portefólio de aprendizagem e dos questionários de opinião eram tarefas nada úteis. Podes explicar porquê?</li> <li>▪ Ainda nesse questionário afirmaste que gostavas de escolher os conteúdos, as atividades e os recursos de aprendizagem, mas pouco fizeste isso ao longo do ano e, as poucas vezes que o fizeste, aparentemente não o fizeste com interesse. Podes explicar melhor?</li> </ul>
--	--

### 7.2.3. Guião da Entrevista ao Aluno A3

Objetivos	Questões
Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal.	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre as dimensões individual e social da aprendizagem]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como te sentias na tua turma do ano passado? Sentias-te bem integrado ou não? Porquê?</li> <li>▪ O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem? De que forma?</li> <li>▪ E tu? Apoiaste os colegas? De que forma?</li> <li>▪ Achas que o método que seguimos, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu próprio ritmo, te ajudou a ser mais autónomo? Em que sentido?</li> <li>▪ Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?</li> </ul>
Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre o seu papel e o da professora]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor? Quais?</li> <li>▪ E quanto ao papel dos alunos? Encontras diferenças? Quais?</li> <li>▪ Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível? Podes dar exemplos?</li> </ul>
Identificar possibilidades e	<p>Informação relativa a fatores de facilitação e de constrangimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, à forma como as aulas eram organizadas, o que te</li> </ul>

<p>constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar</p>	<p>agradou mais e porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que não te agradou e porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor? Porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para os alunos? Porquê?</li> <li>▪ No questionário que preenchestes no final do ano, referiste que não foi fácil adaptares-te a este método. Podes explicar melhor?</li> <li>▪ Nesse questionário afirmaste que este método não te deu mais motivação nem mais confiança que em anos anteriores. Porquê?</li> <li>▪ Consideraste ainda que desenvolveste pouco a capacidade de ler em Inglês e que não desenvolveste nada a capacidade de escrever em Inglês. Porquê? (Afirmação: Por outro lado, afirmaste que gostas razoavelmente de ler em Inglês.)</li> <li>▪ Afirmação: No entanto, a verdade é que seleccionaste sempre a leitura de textos e a escrita nos teus planos...</li> <li>▪ No mesmo questionário afirmaste que desenvolveste pouco a capacidade de ouvir falar em Inglês. No entanto, na aula foram várias as vezes que tivemos audição de textos em Inglês. Podes explicar melhor o teu ponto de vista?</li> <li>▪ Também tinhas referido, quando preenchestes uma ficha sobre as tuas dificuldades na aprendizagem do Inglês, que tinhas muita dificuldade em compreender textos orais (audição). Contudo, nunca escolheste este tipo de atividades nos teus planos diários. Porquê?</li> <li>▪ Voltando ao questionário final que preenchestes, nele afirmaste que não gostas nada de escrever. Também declaraste que tinhas muitas dificuldades a escrever. Será esse um dos motivos pelos quais que não escreveste no teu diário?</li> <li>▪ No mesmo questionário afirmaste que o diário de aprendizagem era muito difícil de fazer. Porquê?</li> <li>▪ Referiste ainda que, <u>em parte</u>, gostarias de continuar a aprender com este método, que aprendes melhor com ele que com o método mais tradicional. Podes explicar melhor o teu ponto de vista? Porquê só em parte?</li> <li>▪ Será que a afirmação anterior tem a ver com o facto de considerares que este método torna o ensino mais democrático e mais justo para todos os alunos?</li> <li>▪ Também referiste que discordas relativamente ao facto deste método poder ser bom noutras disciplinas. Porquê?</li> </ul>
---	---

#### 7.2.4. Guião da Entrevista à Aluna A4

Objetivos	Questões
Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal.	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre as dimensões individual e social da aprendizagem]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como te sentias na tua turma do ano passado? Sentias-te bem integrada ou não? Porquê?</li> <li>▪ O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem? De que forma?</li> <li>▪ E tu? Apoiaste os colegas? De que forma?</li> <li>▪ Achas que o método que seguimos, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu próprio ritmo, te ajudou a ser mais autónoma? Em que sentido?</li> <li>▪ Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?</li> </ul>
Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre o seu papel e o da professora]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor? Quais?</li> <li>▪ E quanto ao papel dos alunos? Encontras diferenças? Quais?</li> <li>▪ Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível? Podes dar exemplos?</li> </ul>
Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar	<p>Informação relativa a fatores de facilitação e de constrangimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?</li> <li>▪ O que não te agradou e porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor? Porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para os alunos? Porquê?</li> <li>▪ No questionário que preenchestes no final do ano, consideraste que desenvolveste pouco a capacidade de ler em Inglês, muito embora tenhas selecionado frequentemente a leitura de textos nos teus planos. Também afirmaste que gostas pouco de ler em Inglês. Podes explicar porquê?</li> <li>▪ Nesse questionário afirmaste que desenvolveste pouco a capacidade de falar em Inglês e também que gostas pouco de falar em Inglês. Porquê?</li> <li>▪ Num questionário que preenchestes sobre as tuas dificuldades na aprendizagem do Inglês afirmaste que tinhas muitas dificuldades a interagir oralmente com os colegas e o professor, bem como a usar corretamente a pronúncia, ênfase e entoação. Será por considerares que tinhas muitas dificuldades ao nível da oralidade</li> </ul>

	<p>que optaste por não realizar muito este tipo de atividades?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nesse questionário afirmaste que, em parte, foi fácil adaptares-te ao novo método. Porquê apenas em parte?</li> <li>▪ Também afirmaste que, em parte, este método te deu mais motivação e mais auto-confiança que em anos anteriores. Podes explicar melhor o teu ponto de vista?</li> <li>▪ No mesmo questionário, referiste que, em parte, gostarias de continuar a aprender com este método. Porquê apenas em parte?</li> <li>▪ Também referiste que não aprendes melhor com este método que com o método tradicional. Manténs a mesma opinião?</li> <li>▪ Referiste ainda que discordas relativamente ao facto deste método poder ser bom noutras disciplinas. Podes explicar melhor o teu ponto de vista?</li> </ul>
--	---

#### 7.2.5. Guião da Entrevista à Aluna A5

Objetivos	Questões
Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter)pessoal.	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre as dimensões individual e social da aprendizagem]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como te sentias na tua turma do ano passado? Sentias-te bem integrada ou não? Porquê?</li> <li>▪ O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem? De que forma?</li> <li>▪ E tu? Apoiaste os colegas? De que forma?</li> <li>▪ Achas que o método que seguimos, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu próprio ritmo, te ajudou a ser mais autónoma? Em que sentido?</li> <li>▪ Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?</li> </ul>
Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre o seu papel e o da professora]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor? Quais?</li> <li>▪ E quanto ao papel dos alunos? Encontras diferenças? Quais?</li> <li>▪ Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível? Podes dar exemplos?</li> </ul>
Identificar possibilidades e constrangimentos	<p>Informação relativa a fatores de facilitação e de constrangimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?</li> </ul>

da diferenciação pedagógica em contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que não te agradou e porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor? Porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para os alunos? Porquê?</li> <li>▪ Num questionário que preenchestes sobre as tuas dificuldades na aprendizagem do Inglês afirmaste que tinhas muitas dificuldades a interagir oralmente com os colegas e o professor. Será por considerares que tinhas muitas dificuldades ao nível da oralidade que, nos teus planos, optaste por não realizar muito este tipo de atividades?</li> <li>▪ No questionário que preenchestes no final do ano, consideraste que desenvolveste pouco as capacidades de ler e escrever em Inglês, muito embora tenhas selecionado sempre a leitura de textos e a escrita nos teus planos. Podes explicar porquê?</li> <li>▪ Referiste também que não desenvolveste nada a capacidade de falar em Inglês? Podes explicar melhor o teu ponto de vista?</li> <li>▪ Afirmaste ainda que desenvolveste pouco a capacidade de auto-avaliar o teu desempenho, muito embora te tenhas avaliado em todos os módulos. Porquê?</li> <li>▪ Também afirmaste que gostas pouco de elaborar o teu portefólio de aprendizagem. Porquê?</li> <li>▪ Nesse questionário afirmaste que este método te deu mais motivação e mais confiança que em anos anteriores. Podes explicar melhor?</li> <li>▪ No questionário referiste que, em parte, foi fácil adaptares-te ao novo método. Porquê apenas em parte?</li> <li>▪ No mesmo questionário, referiste que gostarias de continuar a aprender com este método. Podes explicar melhor o teu ponto de vista?</li> <li>▪ Também referiste que não tens opinião relativamente ao facto deste método poder ser bom noutras disciplinas. Manténs a tua opinião? Porquê?</li> </ul>
---	--

#### 7.2.6. Guião da Entrevista ao Aluno A6

Objetivos	Questões
Compreender de que modo as dimensões individual e social de aprendizagem se podem articular por forma a promover	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre as dimensões individual e social da aprendizagem]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como te sentias na tua turma do ano passado? Sentias-te bem integrado ou não? Porquê?</li> <li>▪ O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem? De que forma?</li> <li>▪ E tu? Apoiaste os colegas? De que forma?</li> <li>▪ Achas que o método que seguimos, onde podias fazer escolhas</li> </ul>



processos de transformação (inter)pessoal.	<p>e trabalhar ao teu próprio ritmo, te ajudou a ser mais autónomo? Em que sentido?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?</li> </ul>
Caracterizar o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e gestor de constrangimentos, tensões ou conflitos	<p>[Informação relativa a representações dos alunos sobre o seu papel e o da professora]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor? Quais?</li> <li>▪ E quanto ao papel dos alunos? Encontras diferenças? Quais?</li> <li>▪ Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível? Podes dar exemplos?</li> </ul>
Identificar possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica em contexto escolar	<p>Informação relativa a fatores de facilitação e de constrangimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?</li> <li>▪ O que não te agradou e porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor? Porquê?</li> <li>▪ Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para os alunos? Porquê?</li> <li>▪ Num questionário que preenchestes sobre as tuas dificuldades na aprendizagem do Inglês, definiste como prioridades para trabalho durante o ano, entre outras áreas, compreender textos orais (que até era a única área na qual consideraste que tinhas algumas dificuldades), mas depois nunca escolheste a compreensão de textos orais nos teus planos. Porquê?</li> <li>▪ Também nos teus planos, foste dos poucos alunos que selecionou atividades de língua (gramática) para realizar, mas depois houve muito pouca concretização a este nível. Lembrou-me até que no módulo 8 te levei uma gramática para consultares os aspetos gramaticais que desejavas trabalhar e na altura não manifestaste interesse ou vontade de realizar esse tipo de atividades. Podes explicar melhor?</li> <li>▪ No questionário que preenchestes no final do ano foste o único aluno que referiu ter sentido, ao longo do ano, que estava a participar num projeto de investigação. O que te fez sentir isso?</li> <li>▪ Também referiste que te sentiste indiferente perante a noção de estares a participar nesse projeto. Porquê?</li> <li>▪ Nesse questionário apresentei-te uma lista de capacidades – que aqui estão – e nele referiste que as desenvolveste pouco. Podes explicar melhor o teu ponto de vista?</li> <li>▪ Também afirmaste que gostavas pouco de participar na avaliação do teu trabalho. Porquê?</li> <li>▪ Afirmaste ainda que desenvolveste pouco a capacidade de auto-avaliar o teu desempenho, muito embora te tenhas avaliado em todos os módulos. Porquê?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Também afirmaste que gostavas pouco de elaborar o teu portefólio de aprendizagem, bem como o diário de aprendizagem. Porquê?</li> <li>▪ No questionário referiste que, em parte, foi fácil adaptares-te ao novo método. Porquê apenas em parte?</li> <li>▪ Também afirmaste que, em parte, este método te deu mais motivação e mais auto-confiança que em anos anteriores. Podes explicar melhor?</li> <li>▪ Referiste ainda que, em parte, gostarias de continuar a aprender com este método e que aprendes melhor com este método que com o mais tradicional. Podes explicar melhor o teu ponto de vista?</li> <li>▪ Também consideraste que, em parte, este método seria bom noutras disciplinas. Porquê também apenas em parte?</li> </ul>
--	---

### 7.3. Transcrições das Entrevistas

#### 7.3.1. Transcrição da Entrevista à Aluna A1

(realizada a 9 de novembro de 2009)

**Prof:** Olá.

**A1:** Olá.

**Prof:** OK. Eu Vou começar por fazer algumas perguntas mais gerais e depois podemos entrar noutras mais... relativamente ao... questionário em si.

**Prof:** Como te sentias na turma o ano passado? Sentias-te bem integrada?

**A1:** Não, sim, sim, sentia-me bem integrada; dava-me bem com todas as pessoas, sempre tinha mais cumplicidade com umas do que com outras, mas isso é normal em todo o lado.

**Prof:** Hmm, o ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas.

**A1:** Tive.

**Prof:** Achas que eles te apoiaram na tua aprendizagem?

**A1:** Eu acho que os objetivos das pessoas da nossa turma não eram tanto aprender, mas sim passar o ano para fazer o 12º ano e ir trabalhar. É esse o maior objetivo das pessoas da nossa turma, logo não tinham muita predisposição para trabalhar. É uma realidade.

**Prof:** Nem...

**A1:** Nem para apoiar.

**Prof:** Nem para apoiar. Ok. Hmm... E tu, A1? Achas que apoiaste muito os teus colegas?

**A1:** Às vezes não, às vezes não, às vezes sinto que podia ter feito mais para os ajudar sendo que em algumas situações tinha mais conhecimentos, podia ter ajudado mais, mas

também devo dizer que por vezes a minha predisposição não era, também não era grande coisa.

**Prof:** Ok. Hmm... Este método que seguimos onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu ritmo, hmm... ajudou-te a ser mais autónoma?

**A1:** Sim, ajudou, porque nós tínhamos um plano definido. Não era o professor que o impunha. Se eu fazia alguma coisa, era porque queria realmente fazer. Por vezes ao fazer as escolhas se calhar nem pensamos o tempo que devemos pensar, por nossa culpa, porque por vezes também não estávamos muito interessados, mas seguindo o plano depois ia vendo que se tornava mais fácil porque tinha uma visão geral do que ia fazer no módulo.

**Prof:** Hmm hu ok. Hmm... achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar para progredir ou gostavas de ter tido mais apoio?

**A1:** É assim...

**Prof:** ...individual...?

**A1:** ...por vezes acho que... que individualmente nós precisamos de mais apoio, mas isso não é culpa dos professores. A culpa é do ensino. Embora a nossa turma não seja muito grande, havia pessoas de muitas diferentes etapas no Inglês e isso dificultava muito, e então acho que o apoio mais individualista tinha que ir para aquelas que tinham mais dificuldades. Eu como era uma dessas pessoas acho que... é normal...

**Prof:** Não eras uma pessoa que tinha mais dificuldades...

**A1:** Como era uma das pessoas que tinha menos dificuldades, se calhar não precisava tanto de apoio em relação àquelas...

**Prof:** Hmm, ok... comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor?

**A1:** Sim, por exemplo em relação ao nono ano, eu devo dizer que a maioria das coisas que eu sei de Inglês neste momento, e mesmo quando entrei para a turma, deveu-se à minha professora do nono ano. Eu não sabia nada, tinha negativas e negativas baixas e acho que o estilo dela era totalmente diferente do da stora.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A1:** Eu senti um bocado essa diferença, mas também não desgostei do seu método, só que era diferente e eu se calhar também estava com outra disponibilidade. Eu no nono ano...

**Prof:** No nono ou agora?

**A1:** Eu no nono era mais aplicada.

**Prof:** E porquê?

**A1:** Porque acho que sentia que estava numa turma com pessoas que eu já conhecia há muitos anos. Depois quando entrei nesta turma foi um choque... grande, porque não era aquilo que eu queria seguir originalmente. Ao início não era aquilo que eu queria seguir, e depois encontrei pessoas totalmente diferentes de mim e... e isso afetou-me um bocado. Também eram pessoas totalmente diferentes daquilo que eu estava habituada... as

peessoas com quem eu tinha tido nos últimos três anos eram pessoas que se empenhavam, que se calhar competiam umas com as outras para ter bons resultados e na nossa turma não era tanto assim, era mais quem se desleixava mais se calhar...

**Prof:** Era quem tinha... era mais bem sucedido entre os colegas.

**A1:** Exato. Por vezes era assim e quem se calhar tinha melhores notas e depois era ah... inventavam desculpas. Se calhar o fracasso deles... tentavam arranjar desculpas, como quem, ah, eu sou o maior, eu não estudo e mesmo assim passo. E eu não estava habituada a isso, eu estava habituada a que as pessoas estudassem minimamente e estivessem atentas nas aulas. E que tentassem ajudar o professor a comunicar e foi muito diferente e desleixei-me muito.

**Prof:** É pena porque eu acho que és uma aluna com muitas possibilidades, inteligente...

**A1:** Eu sabia disso, só que, por vezes, eu nos primeiros tempos tentava-me empenhar só que o barulho era tanto, quer dizer... no primeiro ano foi aquela integração, a ver como é que era, entrar nas brincadeiras, mas houve uma altura que eu queria realmente aprender porque eram coisas que me interessavam, não só em Inglês, mas também em outras disciplinas e eu das duas uma, tinha duas opções, ou juntava-me a eles, ou ia maluca p'ra casa porque ficava com uma cabeça, porque queria aprender e não dava, porque era muito barulho, o professor tinha que 'tar a interromper o raciocínio, tinha que 'tar a mandar calar e depois muita gente dizia o que é que eu fiz, o que é que eu disse, e sabiam perfeitamente o que tinham feito, mas era uma maneira de adiar a aula. Enquanto diziam isso o professor não estava a dar matéria, logo não estava a ser chato, entre aspas.

**Prof:** Hmm... hmm... ok. Hmm... E quanto ao papel dos alunos, encontras diferenças? O que é que se espera dos alunos que tenham que preparar as suas aulas? A forma como eles têm de se comportar é igual do que se for numa aula em que o professor está somente a transmitir conhecimentos?

**A1:** Não, não, é diferente, porque se calhar eles podem... deveriam pelo menos estar mais contentes por serem eles a decidir o que estão a fazer, porque estão a ser autónomos a decidir o que querem fazer e fazem o que acham que é melhor e que vão gostar mais. A princípio devia ser mais entusiasmante, os alunos deviam cooperar mais e tudo isso. Já quando é o professor que está a dar aula só a falar nós temos de nos cingir ao que ele está a dizer.

**Prof:** Hmm... hmm... Mas porque achas que não foi mais... que os alunos não se interessaram mais?

**A1:** Não interessaram mais porque faz parte da personalidade. Porque nós entramos neste curso a maioria contrariados.

**Prof:** Não foi a vossa opção...

**A1:** De noventa por cento seguramente da turma não era isto que queriam. E depois a desorganização do curso... hmm... contribuiu muito para que...

**Prof:** Vocês ficassem mais desmotivados...

**A1:** Mais desmotivados, mais rebeldes, por vezes até um bocadinho rudes...

**Prof:** Hmm hmm...

**A1:** E isso... ajudou a, se calhar, ter resultados menos bons.

**Prof:** OK. Relativamente às regras a cumprir na sala de aula. Achaste que eu era muito rígida e inflexível?

**A1:** Muito honestamente, a maioria dos alunos não se interessava muito pelas regras. Houve momentos que as regras parece que mal existiam, mas isso não era só na sua aula, era em todas as aulas. Neste momento acho que a educação, em geral, embora tenha muitas regras, aquelas que são postas em prática...

**Prof:** São poucas

**A1:** São poucas.

**Prof:** Mas os alunos têm consciência de que há regras, que devia haver regras e quais são.

**A1:** Têm, devia haver regras, mas depois nós deparamo-nos com situações superiores a nós, em que eles também têm regras e não as cumprem. E chega a um ponto nesta transição na nossa vida, que é de ser criança para ser adulto, nós estamos a tentar apalpar os limites, e então sendo, sabendo que eles, que são superiores a nós não cumprem as regras, nós também podemos experimentar em não cumprir...

**Prof:** Mas quem é que são eles a que te estás a referir?

**A1:** Por exemplo, os dos cargos superiores. Muitas vezes também houve professores que não cumpriram regras, há professores que não cumprem as regras da sala de aula...há professores que também não cumprem... a stora deve ter, e toda a gente deve ter a noção disso. Não é que prejudique, ou que seja mau, mas por exemplo, quando nós estamos a dar uma aula seguida e ´tamos a fazer perguntas e depois por vezes não entendemos mesmo e há professores que dizem ‘Ah, ´tas a brincar comigo, não entendeste, estás a brincar comigo’. por vezes aquele aluno não entendeu mesmo e a partir daí quando nós vemos que eles não cumprem as regras, os professores neste caso, também não cumprimos e depois o mais abrangente, os ministros, e assim, também não cumprem regras, está bem, já que eles não cumprem, nós também não vamos cumprir...

**Prof:** Hmm... Relativamente a este método, e à forma como organizávamos as aulas, o que é que te agradou mais?

**A1:** Agradou ter... ter opções, foi o que me agradou mais. Foi realmente poder escolher e...

**Prof:** De acordo com os teus interesses...

**A1:** Exato.

**Prof:** OK. E também, hmm... eu estive aqui a ver que tu tinhas... já na altura dizias que tinhas muitas dificuldades a aplicar vocabulário, a usar a pronúncia e a escrever, mas depois hmm... foste mais para a questão da interação, quando disseste o que querias fazer, e compreender textos orais.

**A1:** Exatamente, porque fugi mais daquilo que tinha mais dificuldade, que eu sabia que me ia custar mais e que ia ficar mais entediada. Porque eu não gosto mesmo de

gramática e da organização das frases. Sei que erro muito nisso, mas também, naquele ambiente, também sinto que não era muito para aprender coisas tão profundas, porque isso era uma coisa que exigia muita concentração e muita explicação, porque eu sou um bocadinho má. E sinto que o ambiente não... não... não ia dar e eu ia dar...

**Prof:** Mas de qualquer modo continuaste a optar por escrever várias vezes.

**A1:** Lá está, sabendo que escrevia mal, com as correções podia sempre melhorar alguma coisa e aprender, não é?

**Prof:** Ok, eu acho que foi uma boa opção. E o que é que não te agradou relativamente a este método?

**A1:** A quantidade de papéis.

**Prof:** De papéis que tinhas de preencher.

**A1:** Era a quantidade de papéis, porque por vezes tínhamos uma mesa com muitos papéis, e como éramos dois ou três e chegou a alturas que éramos quatro, era uma confusão... e depois vinha outro ver o que nós tínhamos preenchido, o que não tinha lógica, porque aquilo era um plano individual, mas acontecia, e depois já não sabíamos qual era o nosso papel, tínhamos que andar a procurar e a ver onde é que ele estava porque depois ele passava a outro e depois era uma confusão por causa dos papéis.

**Prof:** E depois as pessoas não escolhiam aquilo que queriam, mas copiavam uns pelos outros.

**A1:** Era, mas isso é mesmo o facilitismo dos portugueses.

**Prof:** Não pensar muito sobre o assunto.

**A1:** É, é, deixa andar, não interessa...vamos fazer o que der...

**Prof:** Hmm... achas que este método que usámos é fácil ou difícil para o professor?

**A1:** Para o professor é difícil.

**Prof:** Porquê?

**A1:** Porque tem, por exemplo nos testes, ou nas fichas, em vez de entregar uma ficha já está, é p'ra fazer tem de estar a ver os grupos que escolheram esta opção e que escolheram aquela tem que fazer muitas mais fichas, tem que estar centrado em vários assuntos, tem que saber mais sobre mais coisas e é mais difícil.

**Prof:** E para os alunos? Achas que é mais fácil?

**A1:** Acho que é mais fácil porque supostamente devíamos estar agradados com aquilo que estamos a fazer

**Prof:** Supostamente...

**A1:** Supostamente. Mas quando nós não nos agrada nada, ponto final, que é uma realidade, pelo menos...

**Prof:** Mesmo que tenham de escolher...

**A1:** Mesmo que...

**Prof:** É sempre difícil.

**A1:** Mesmo que, desde que não seja, vá, falar de uma visita de estudo de três dias, falar de idas ao exterior, se calhar..., mas mesmo assim nunca nos iríamos empenhar naquilo que era certo, pelo menos nós, na minha turma.

**Prof:** Ok. Vocês fizeram uma visita de estudo e, nesse caso, envolveram-se a sério, ou nem por isso?

**A1:** Não, envolvemo-nos, envolvemo-nos, porque, por exemplo, fizemos as fichas que devíamos fazer, porque sabíamos que iríamos ter recompensas.

**Prof:** Que recompensas?

**A1:** Por exemplo, podíamos ir até à piscina, podíamos estar a jogar cartas a meio da ficha...

**Prof:** Pela parte lúdica...

**A1:** Exato.

**Prof:** ...de entretenimento...

**A1:** A recompensa da educação devia ser o conhecimento, mas todos sabemos que não é, são os bens materiais e a parte de entretenimento que agrada aos jovens e aí acredito que eles estariam mais empenhados.

**Prof:** Mas isso não implica necessariamente aprender alguma coisa...

**A1:** Pois não.

**Prof:** Pois não.

**A1:** Eu não estou a dizer que isto é bom, estou a dizer que isto acontece.

**Prof:** Neste questionário final que preenchestes, hmm, referiste que não sabias se... que não tinhas opinião relativamente ao facto de gostar a continuar a aprender com este método.

**A1:** Não tinha a certeza na realidade que estava inserida.

**Prof:** Que é que isso...

**A1:** Quer dizer que, naquela realidade, com aquele grupo de pessoas, com a disponibilidade que elas tinham para aprender, não sei se esse seria o método mais fácil, porque gerava mais confusão. Quer queiramos quer não, as aulas desviavam-se, e muitas das vezes não fazíamos aquilo que estava no plano. Dispersávamo-nos muito. Se fosse uma professora mais autoritária, não acredito que também ajudasse muito as pessoas a aprender, mas pelo menos silêncio se calhar era mais... evidente.

**Prof:** Evidente...ok. Hmm... Se fosse uma turma diferente, com mais disponibilidade para aprender, aí achas que...

**A1:** Sim, com certeza, com certeza. Acho que íamos ter um aproveitamento muito melhor, íamos aprender muito mais, e conhecer muitas mais coisas que, se calhar, sem refletirmos sobre elas nunca iríamos pesquisar, nem ver, nem nada disso. Apresentando aquelas opções nós ah, se calhar isto até me ia agradar, e íamos ter muito mais cultura geral e aprender mais sobre mais coisas.

**Prof:** Ok. Hmm... relativamente às outras disciplinas, achas que também numa outra turma que este método funcionaria melhor, noutras disciplinas, ou não?

**A1:** Sim, mas era mais difícil. Talvez Português, se não tivéssemos um programa tão rígido, tínhamos que dar aquela obra e aquela obra e aquela obra também dava mas, por exemplo, Gestão e Controle ou Economia já seria mais difícil. Porque temos um programa muito rígido a seguir. Tem de ser por aquelas coisas que temos de passar. Podemos estar a investigar sobre... podemos é incluir uma investigação sobre aquele tema, mas não podemos fazer as investigações sobre os temas que nós queremos fazer.

**Prof:** Mas de qualquer modo vocês escolheram sempre dentro dos temas do programa.

**A1:** Sim, mas eram temas mais diversos, mais...

**Prof:** Ok, permitia uma maior escolha que nas outras disciplinas...

**A1:** Lá está.

**Prof:** Que em algumas disciplinas.

**A1:** Exato. Por exemplo, em Economia, era mais complicado, em Matemática, digo eu...

**Prof:** Matemática, ok, hmm... Também referiste que o ano passado não te sentiste... embora já tenhas falado um bocadinho disso... nem mais motivada, nem mais auto-confiante.

**A1:** Não...

**Prof:** ...do que nos outros anos. Mas continuou a ser por causa da turma ou...?

**A1:** Também, também, mas também a minha vida não é só na Escola e também aconteceram coisas fora da escola que se calhar prejudicaram a atenção e tudo o mais...

**Prof:** Eu sei. Tu contaste-me no final do ano. Problemas mais privados. Ok. Hmm... Também neste questionário referiste que... o diário era uma tarefa muito difícil e pouco útil.

**A1:** Era muito difícil porquê? Porque nós já tínhamos uma carga horária muito pesada, e então despende em dois dias da semana um tempo para escrever no diário, tendo em conta que tínhamos estado na escola das oito e meia às seis e meia durante cinco dias por semana e sentia...e a motivação não era... era quase zero, a paciência já era muito curta, era muito complicado.

**Prof:** Achas que a fase do ano também em que vocês começaram a fazer o diário...também influenciou...

**A1:** Nós já estávamos muito desgastados, porque passar oito horas basicamente por dia com pessoas que por vezes explodimos muito rápido e... e a stora sabe, torna-se muito cansativo e a última coisa que nós queremos pensar ao fim do dia é na escola.

**Prof:** Por isso é complicado ir para casa e ainda ter de pensar em escrever alguma coisa.

**A1:** Porque por vezes eu ia para casa e via o diário, e eu até podia escrever, mas estava tão cansada, tão farta, da escola, que eu, não consigo.

**Prof:** Eu ainda tinha esperança que tu me respondesses à carta que te escrevi, mas depois, passou...



**A1:** Eu não sei se escrevi numa folha à parte, mas já não me lembro se passei para o diário, ou não...

**Prof:** Não, não, não...

**A1:** Mas acho que não. Porque eu... eu quando li a carta, vi coisas que eu podia responder em relação a uma foto que tinha lá e tudo o mais, mas depois... passou completamente e entrei numa fase mais complicada da minha vida pessoal e então tornou-se, para mim, quase impossível.

**Prof:** Hmm...hmm... ok, eu compreendo isso. Hmm, também afirmaste neste... neste questionário... se reparas aqui... que gostas pouco de tomar decisões sobre a tua aprendizagem

**A1:** Porque eu nunca avalio corretamente, na minha opinião, o que aprendi. Não sei...

**Prof:** Mas tomar decisões é sobre o que é que eu vou aprender, como vou aprender...

**A1:** Porque temos que pensar mais, é uma realidade, temos que pensar mais e com uma carga horária tão puxada e com uma turma que era raro o minuto de silêncio que tínhamos, o minuto de descanso, ter que tomar decisões ainda custava mais...

**Prof:** Achas que havia ali algum aluno que se sentisse bem, mais ou menos, no meio do barulho?

**A1:** Não, não...

**Prof:** Porque há pessoas que trabalham bem no meio do ruído, à sua volta, e outras que não...

**A1:** Não, não, acho que ninguém produzia tanto como podia produzir.

**Prof:** Não, não...

**A1:** Naquela turma não, porque mesmo que se adaptassem bem ao barulho, depois iam falar com ela, e aí já não era adaptar-se ao barulho... tinha que ser então a superpessoa, tinha que estar a escrever e a ter uma conversa ao mesmo tempo. Ou dizer, não me apetece falar contigo iam provocar mais ruído porque iam estar a discutir. Porque não queres falar comigo e não sei quê, e não sei que mais. E aí ainda ia começar mais ruído. Houve uma altura que eu pensei fazer isso, e houve uma altura que fiz, mas tornou-se tão mais cansativo, mas tão mais cansativo que, eu, ah, como dizem, se não consegues lutar contra eles, junta-te a eles. E acho que foi essa a máxima da nossa turma.

**Prof:** Hmm hmm. Isso até certo ponto foi pena que fosse assim...

**A1:** Foi, mas não é só para mim, para toda a gente, mas a culpa, em cinquenta por cento é nossa, mas depois há os outros cinquenta por cento, quem eram a carga horária, a desorganização do curso, e também, não digo no seu caso, mas nós sentirmos muitas vezes que alguns professores estão ali... fazei... fazei...

**Prof:** Sem grande preocupação...

**A1:** É, e depois nós também ganhamos esse hábito. Para que é que vou fazer alguma coisa se posso não fazer nada e ter a mesma nota, que é o que nos interessava para passar.

**Prof:** Houve uma vez um colega vosso, eu não sei qual, que me disse que vocês trabalhavam pouco para Inglês porque eu me preocupava que vocês aprendessem, e que às vezes reagiam nas outras porque os professores pensavam que vocês não eram capazes de aprender.

**A1:** É verdade, é verdade. Nós nunca estávamos bem com nada. Era uma realidade. Se, por exemplo, em relação à sala de aula, quando tínhamos aulas de cozinha aqui na cantina, reclamávamos porque não tínhamos instrumentos, porque não tínhamos espaço, e tudo o mais. Quando fomos para a Pousada, reclamámos porque tínhamos que ir mais cedo, porque saíamos mais tarde, porque era mais cansativo. Nós nunca estávamos bem com nada, era uma realidade. Acho que éramos uma turma mais revoltada... com o sistema, uma turma que parecia que a qualquer momento ia haver uma manifestação, ou um motim, ou coisa que o valha...

**Prof:** Vocês estavam mesmo zangados no final do ano, eu lembro-me.

**A1:** Estávamos, nós não...

**Prof:** Com a questão das verbas.

**A1:** Estávamos...

**Prof:** Chegou a vir?

**A1:** Não.

**Prof:** Não chegou?

**A1:** Não. Imagine. Ui. Nós, agarrámo-nos um bocado a não faltar, agarrámo-nos um bocado. Se eu falto, não recebo. Quando ao fim do ano se viram para nós e dizem, não vão receber nada, explodimos, mas podíamos ter explodido mais, pensei que a turma ia explodir mais, mas estávamos já muito debilitados...

**Prof:** Sem capacidade para reagir. Ok, hmm... pronto, eu acho que é suficiente. Ah, só havia aqui mais uma questão, porque disseste que tinhas aprendido pouco, ou desenvolvido pouco as capacidades de falar e de ouvir falar em Inglês.

**A1:** É verdade.

**Prof:** Mas nós chegamos a ouvir falar várias vezes. Mesmo assim achas que foi pouco?

**A1:** Sim, mas se calhar, a maioria das vezes que nós ouvíamos falar era quando falava no rádio, ou assim. A meio virava-se um, oh, calou, lembra-se, porque o mínimo barulho incomoda...

**Prof:** Pois incomoda.

**A1:** Claro.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A1:** E quando, e por exemplo, no meu caso, no caso do A7, no caso do A2, que queríamos aprender e que tínhamos capacidade para preencher aquilo com facilidade, tornava-se irritante saber que podíamos fazer aquilo com duas repetições, e tínhamos que fazê-lo com cinco ou seis, porque no momento exato, parecia, parecia, sei lá, telepatia, no momento exato que nós precisávamos de ouvir aquela palavra havia sempre

alguém que falava, que fazia barulho, que tossia, que se ria, e... e desconcentrava. Acabava por só mesmo tentar ouvir a palavra que eu queria.

**Prof:** Porque eu agora estava também aqui a recordar que tinhas falado... que gostavas de compreender textos orais, mas depois nos planos nem por isso escolheste nada disso ...

**A1:** Porque era difícil. Era muito complicado na nossa turma fazê-lo. Era mesmo muito difícil e só nos irritávamos. A stora lembra-se que... que houve umas discussões mais ou menos acesas porque nós queríamos ouvir, aqueles que queriam ouvir e aqueles que queriam preencher acabavam por se enervar. É a tal questão... Depois acabávamos por nos desleixar e pensar assim: 'Se eu vou fazer isto, eu vou-me zangar, por isso eu não quero fazer.' Era basicamente isso que acontecia.

**Prof:** Foi pena. Ok, A1. Acho que já falámos bastante. Vinte e cinco minutos. Vamos desligar?

**A1:** Vamos.

**Prof:** Obrigada.

**A1:** De nada.

### 7.3.2. Transcrição da Entrevista ao Aluno A2

(realizada a 9 de novembro de 2009)

**Prof:** Ok A2, como é que te sentias na turma do ano passado? Sentias-te integrado ou não?

**A2:** Sentia-me integrado.

**Prof:** De que forma? O que é que faziam os colegas para te sentires bem?

**A2:** Dava-me bem com toda a gente.

**Prof:** Davas-te bem com toda a gente? Ok. Hmm... Também tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que algum colega te apoiou na tua aprendizagem?

**A2:** Não. Era eu é que os apoiava a eles...

**Prof:** Mas nenhum, nenhum mesmo?

**A2:** Nenhum, nenhum mesmo.

**Prof:** Mas podia... havia... há ali um ou dois que podiam ter-te apoiado... por exemplo, o A6...

**A2:** Não, não. Era eu que os apoiava a eles.

**Prof:** Era?

**A2:** Era.

**Prof:** Ok, é que às vezes eu não tenho oportunidade de me aperceber de tudo, por isso é que eu estou a perguntar...

**A2:** Sim.

**Prof:** Disseste que eras tu que os apoiavas os colegas. Mas apoiava-los mesmo?

**A2:** Apoiava.

**Prof:** De que forma, mais ou menos?

**A2:** Sei lá, traduzia-lhes as coisas, às vezes, para eles perceberem melhor aquilo, ajudava-os às vezes a conjugar os verbos, quando eles não sabiam...

**Prof:** Também? Ok. Hmm... Nós estamos aqui um pouco a tentar ver se este método que eu segui, em que vocês tinham que (embora nem toda a gente tenha feito isso) vocês tinham que preencher os vossos planos...

**A2:** Sim...

**Prof:** Escolher o que queriam fazer... as atividades, os materiais, os conteúdos... fazer os vossos próprios objetivos... este...hmm... achas que este método, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu ritmo, ajudou os alunos a serem mais autónomos?

**A2:** É assim...

**Prof:** Ou a ti próprio?

**A2:** A mim não me ajudou nada, mas há se calhar alunos lá na turma que ajudou. A mim não me ajudou porque eu sei Inglês, percebo de Inglês e isso para mim é chato fazer isso. Eu precisava de alguma coisa que... mais complexa do que preencher papéizinhos a dizer para fazer tarefas. Preferia que a stora me desse as tarefas logo a mim e dizer tens que fazer isto.

**Prof:** E não ter que escolher.

**A2:** E não ter que escolher nada.

**Prof:** E não escolher nada. Mas porquê? Quando a gente escolhe à partida não está a escolher uma coisa que poderá interessar mais do que outra?

**A2:** Pode, para as pessoas que não percebem Inglês. Para mim que percebo Inglês prefiro que a stora me dê tarefas a mim que me motivem a fazer mais e melhor do que fazer tarefinhas que os outros estão a fazer e escolher trabalhos que para mim eram simples. Apenas isso. Não tou a dizer que... isso até era um bom método, uma boa motivação para muita gente lá da turma, aliás, para noventa por cento da turma, agora para mim não me ajudou em nada fazer, esse portefólio, por amor de Deus!

**Prof:** Não, ainda não estamos a falar do Portefólio. Estamos a falar...

**A2:** Sim, dessas fichas, de...

**Prof:** Sim, porque eu pensei que se tivesses escolhido algo mais complexo, também eu podia ter trazido material para trabalhares, mas a verdade é que ao longo do ano não te preocupaste muito em escolher...

**A2:** Pois não me preocupei.

**Prof:** ...um tema mais interessante...

**A2:** A stora, os temas que a stora dava eram os que eu fazia, aqueles muito simples. Eu ok, eu fazia aquilo, era sobre os animais, e isso...

**Prof:** Mas os temas são os temas do programa. Só se achavas que os temas do programa eram muito simples.

**A2:** São, para mim são simples.

**Prof:** Ah, são simples... Depende da forma como forem abordados, do texto que escolhemos...

**A2:** Sim, lá está, stora...

**Prof:** ...por exemplo, imagina que tinhas decidido trabalhar determinado assunto e ias à net procurar materiais... há muita coisa complexa, muitos textos complicados até de ler...

**A2:** É como lhe digo, ó stora, isso aí é muito bom para muita gente da turma, que se esforçou mais, que trabalhou naquilo que gostava, e isso tudo. Para mim não me motivou muito, para mim, pessoalmente.

**Prof:** Ok. Hmm... Em relação ao meu apoio, achas que eu podia ter-te apoiado mais...

**A2:** Não...

**Prof:** De alguma forma?

**A2:** De maneira nenhuma.

**Prof:** Que não te dei a atenção que precisavas. Não foi nada isso?

**A2:** A stora deu o apoio e até deu mais apoio a mais, olhe pró que eu digo.

**Prof:** Ok relativamente a este método, encontras algumas diferenças no que diz respeito ao papel do professor? Como é que o professor deve estar na sala de aula, a forma como ele atua, ou não há grandes diferenças relativamente ...?

**A2:** Não, não há grandes diferenças.

**Prof:** Não?

**A2:** Quer dizer, este método faz com que o professor tenha mais trabalho, porque tem vários temas na mesma sala, cada um escolheu o seu tema de trabalho. De resto...

**Prof:** E achas que é mais difícil para os alunos?

**A2:** Não é mais difícil para os alunos. É mais difícil é para os professores.

**Prof:** É para os professores.

**A2:** Claro.

**Prof:** Ok. Hmm... relativamente às regras, disseste que eu era muito rígida e inflexível...

**A2:** Às vezes.

**Prof:** Com algumas regras...

**A2:** Depende. Depende do que estivermos a falar, stora.

**Prof:** Em que situações é que eu era rígida e inflexível?

**A2:** Olhe, stora, havia lá gente que fazia asneiras como ó caraças... e a stora não lhes dizia nada. E eu, que era uma pessoa... um dos melhores alunos da turma, fazia qualquer coisinha a stora desatava logo a berrar comigo.

**Prof:** Eu berrava?

**A2:** Berrava, e ficava zangada e não sei quê... Não percebia porquê. Era só isso. Eu acho que a stora só era rígida com quem sabe. Eles não sabiam e a stora, prontos, não dizia nada. Não berrava muito.

**Prof:** Não me lembro dessas situações.

**A2:** Lembro-me eu, infelizmente.

**Prof:** Não sei, às tantas seria por estar mais à espera de ti, que fizesses coisas melhores que os outros.

**A2:** É possível, eu não digo que não. Eu disse-lhe isso na sala, stora. Perguntei à stora se eu era por saber mais que os outros que não podia... que a stora pegava mais comigo. A stora disse que não.

**Prof:** Eu não me recordo de pegar. Para ser sincera, eu não me recordo mesmo. Eu... É porque alguma coisa, eu... acho que não estava a correr bem. Eu às vezes dava-te fichas e ficavas assim... lias... olhavas para elas.

**A2:** Eu olhava para elas e fazia tudo com a cabeça.

**Prof:** Com a cabeça. É, mas o problema é o escrever...

**A2:** É a mesma coisa que eu olhar para uma ficha em português, eu olho para isto e eu consigo responder a isto com a cabeça olhe que é assim, que é assim.

**Prof:** Mas nunca me disseste isso. Olhe, eu já fiz isto tudo com a cabeça.

**A2:** Mas é verdade.

**Prof:** E agora não tenho vontade de escrever. Uma das coisas que eu quis ao longo do ano foi que escrevesse.

**A2:** Eu escrevi, mas se fosse textos compridos, eu escrevia, que era para não me esquecer daquilo que tinha pensado antes. Só que respostas pequeninas, eu ok.

**Prof:** Não me apetece responder.

**A2:** Não havia vontade de responder. Nos testes respondia a tudo.

**Prof:** Mas os testes também têm a ver com o facto de saberes que ias ter uma nota...

**A2:** Lá está...

**Prof:** E sem estar escrito que não há classificação possível, não é?

**A2:** Lá está. Não escrevia tudo nos testes? É sinal que conseguia escrever nas fichas, se quisesse...

**Prof:** Só que quanto mais nós praticamos a escrita mais a desenvolvemos porque acabamos por dar erros, fazer asneiras.

**A2:** É claro.

**Prof:** Sem praticarmos o professor não sabe se nós estamos a desenvolver, se não estamos.

**A2:** Concorde, stora.

**Prof:** Nós expressamos as nossas ideias. O professor não tem hipótese de contradizer, ou tentar melhorar. É sempre assim. É um bocado a questão da oralidade. Eu acho que ao longo dos dois anos só te preocupavas com a oralidade.

**A2:** Não...

**Prof:** Não é um bocado isso?

**A2:** Não, eu escrevia textos para mim, escrevia textos para os outros, escrevia muita coisa para muita gente...

**Prof:** Para ti acho que nunca escreveste muito.

**A2:** Escrevia o que me vinha à cabeça no teste.

**Prof:** Ok, no teste.

**A2:** No teste.

**Prof:** Ok, talvez por isso é que disseste que os diários e os portefólios não tinham interesse, utilidade nenhuma para ti.

**A2:** Pois não.

**Prof:** Eram os diários, os portefólios e ainda havia outra coisa... era o... eu acho que eram... os questionários de opinião... estão aqui... precisamente...

**A2:** Para mim, porque para outras pessoas foi extremamente útil.

**Prof:** Porquê?

**A2:** Olhe para o grau de dificuldade.

**Prof:** Porque não tinham dificuldade. Mas o portefólio é um... pronto, é algo que se for bem construído, pode ter um grau de dificuldade muito grande. Depende das nossas pesquisas, do tipo de trabalho que desenvolvemos. Sei lá, aquela parte final em que vocês tinham que fazer pesquisas. Tu podias ter trabalhado muito com coisas bem complexas...

**A2:** Para quê?

**Prof:** Para quê? Pergunto eu? Para quê?

**A2:** Para ter uma nota no final que era outro que fez um trabalho sobre macacos ter a mesma do que eu?

**Prof:** Não, não é bem isso.

**A2:** Oh...

**Prof:** Eu acho que não.

**A2:** Eu acho que sim.

**Prof:** Mas por que é que achas que ias ter a mesma nota?

**A2:** Oh, Stora, porque é assim, não é? Eu tenho culpa de conseguir mais do que os outros? De saber mais Inglês que os outros? Não tenho...

**Prof:** Não é assim. Fizeste alguma vez essa experiência para eu saber se ias ter melhor nota ou não?

**A2:** Não é que eu fizesse essa experiência, mas toda a gente sabe que é assim que funciona.

**Prof:** Mas é assim que funciona na generalidade das disciplinas ou...?

**A2:** Na generalidade das escolas, não é das disciplinas.

**Prof:** Das escolas. Mas estás a incluir-me a mim?

**A2:** Toda a gente... todos os professores que eu tive, até hoje...

**Prof:** Mas porque é que eu iria ter o mesmo comportamento?

**A2:** Porque é tudo igual, stora. Os professores funcionam todos da mesma maneira.

**Prof:** Não, não funcionam. Isso não é verdade. Se fores a ver, o último módulo, em que fizeste aquele trabalho, a nota foi inferior à dos outros módulos. A nota do módulo final em que desististe do teste e foste fazer o trabalho.

**A2:** Sim...

**Prof:** A nota não foi igual.

**A2:** Exato.

**Prof:** É porque eu afinal não me ia comportar da mesma forma que toda a gente. A gente não pode esperar que... só porque eu tenho estas expectativas tenho que ver se realmente o professor vai agir da mesma forma, ou não. Não é?

**A2:** Sim.

**Prof:** E às vezes não é bem assim. Ok, hmm...nós fugimos aqui um bocadinho à entrevista porque já estamos a adiantar algumas coisas. Hmm... pronto. E agora eu queria falar um bocadinho deste método. Relativamente a este método e à forma como as aulas eram organizadas, o que é que te agradou mais e porquê?

**A2:** O que me agradou mais...

**Prof:** Das aulas. Pronto, já me disseste que não gostas de preencher papéis, de pensar, mas há alguma coisa que pudesses dizer, assim, isto agradou-me.

**A2:** Oh, Stora, o seu método de ensino agradou-me.

**Prof:** Só que não para ti.

**A2:** Não, agradou-me, agradou-me a mim também. Tinha era matéria que não puxava pelas pessoas.

**Prof:** Os temas não eram motivantes. É isso?

**A2:** Exato.

**Prof:** Mas também deu-me a sensação... eu tentei fazer temas... as aulas de acordo com... um pouco relacionadas com a vossa área, e eu acho que para ti isso não adiantou



muito. Às tantas também não estás muito motivado para a área em que te encontras, pois não?

**A2:** Para a minha quê? O meu curso? Eu nem sei se vou seguir isto na Universidade, por isso...

**Prof:** Também isso contribui para que a motivação não seja muita, não é?

**A2:** Ah, também.

**Prof:** É um bocado isso. Ok. Hmm... Então penso que não tens nada que dissesse... isto agradou-me.

**A2:** Agradou-me o método em geral. Agora assim especificamente, não sei...

**Prof:** Não te vem nada à cabeça.

**Prof:** E o que é que não te agradou?

**A2:** Também não me vem nada à cabeça.

**Prof:** Eu lembro-me... recordo-me de uma entrevista de um questionário que preenchestes para uma colega minha e dizias lá que a sala de aula... há demasiada liberdade na sala de aula e que esta deve ser um local de respeito.

**A2:** Ui, onde é que a stora foi buscar isso?

**Prof:** Estava lá escrito.

**A2:** E estava assinado?

**Prof:** Mas eu reconheci a letra. É pecado?

**A2:** Ah...

**Prof:** E qual é o problema?

**A2:** E é verdade. Isso aí é verdade. Há demasiada liberdade na sala de aula, mas não é na sua. Não é só na sua, vá.

**Prof:** Mas também era na de Inglês. Achas que era em todas?

**A2:** Acho. Não era... O que eu falei aí não era na...

**Prof:** Eu sei que não era só em Inglês que estavas a falar...

**A2:** Na escola em geral... Mas em Inglês também era... como em todas as disciplinas...

**Prof:** Mas seria isso alguma das coisas que não te agradou ao longo do ano? Ou não te fez assim grande confusão?

**A2:** Não, não me fez grande confusão, stora, isso. Eu só escrevi isso porque acho que há alunos que abusam na sala de aula, e eu não sou um deles, posso-lhe garantir.

**Prof:** Não não, apenas o comportamento às vezes deixa o professor um bocado triste porque pensa assim, este aluno podia fazer muito melhor, podia ser um aluno brilhante e não aproveita muito as suas capacidades, nem se preocupa muito em desenvolvê-las...

**A2:** Lá está. Se calhar também é um bocado pela turma em que estamos.

**Prof:** E achas que influenciou... a turma em que estás?

**A2:** Claro que influencia, sem dúvida.

**Prof:** Se te lembrares um bocadinho, quando entraste o ano passado que o ano já tinha começado há algum tempo, como é que te sentiste na altura naquela turma?

**A2:** Senti-me bem. Eu adapto-me facilmente.

**Prof:** Sentias-te bem, sempre? Porque eu pareceu-me que havia ali algum... algum choque.. entre aspas... pelo tipo de turma e os conhecimentos da turma, que eram poucos. Tu chegaste ali, viste que não conseguias por em prática o teu Inglês com aquela turma...

**A2:** Sim, lá está. ... Mas também...

**Prof:** Não te fez grande confusão.

**A2:** Nada de chocante, ó stora. Eu sou da paz.

**Prof:** Eu este ano tinha esperança que trabalhasses um bocadinho mais com o A6, que conversasses com ele mais em Inglês, ou até com a A1. Vocês tinham capacidade... bastante capacidade de diálogo, e isso acabou por não acontecer muito. Porquê?

**A2:** Sei lá!...Não faço ideia...

**Prof:** Não? Talvez por não... pronto, habituaram-se àqueles grupos e depois não estavam dispostos...

**A2:** É mesmo isso.

**Prof:** Não estavam dispostos de vez em quando passarem-se para outro lado...

**A2:** É mais isso, até...

**Prof:** É mais confortável. Não têm que... em termos de trabalho... a mudar para outro lado. Ok.

**A2:** E olhe que eu tenho de falar em Inglês todos os dias, tenho de escrever Inglês todos os dias

**Prof:** A sério? Em quê?

**A2:** Negócios, stora.

**Prof:** Negócios?

**A2:** São legais.

**Prof:** Queres falar um bocadinho sobre isso?

**A2:** Quer que eu lhe diga? Importo cenas da China, stora.

**Prof:** É?

**A2:** E não vou falar Chinês com eles nem eles Português comigo. Eu falo Inglês com eles e eles falam Inglês comigo.

**Prof:** Falas ou escreves?

**A2:** Escrevo.

**Prof:** Ah! De alguma forma, podias-me ter dito isso o ano passado.

**A2:** Mas já escrevo ao tempo, Inglês.

**Prof:** Nunca me disseste isso.

**A2:** Às vezes dou uns erros estranhos, mas pronto.

**Prof:** Às vezes podia ter lido alguns mails, de negócios, e ver o Inglês e até dar conselhos. Nunca me disseste nada.

**A2:** Ah, nem era preciso dizer.

**Prof:** Foi pena. Eu acho que foi pena. Porque a gente quando utiliza uma língua estrangeira, o professor de Inglês gosta sempre de saber. Fica contente porque o aluno está a utilizar.

**A2:** Já uso desde o 10º ano, que já falo com Chineses e gente dos Estados Unidos e depende... onde tiverem... onde tiverem as coisas baratas.

**Prof:** Ok, hmm... é assim, também naquele questionário que preenchestes, e neste, afirmaste que não tinhas grande motivação para aprender, nem com um método, nem com o outro.

**A2:** Por causa da turma.

**Prof:** Que a motivação era baixa.

**A2:** Por causa da turma. Por causa da turma. Stora, esta turma não me motiva a fazer nada.

**Prof:** É só mesmo por causa da turma?

**A2:** É, é deixar andar. É tipo portuguesa. Deixar andar...

**Prof:** Mas tens alguma pena disso ou acabaste por te adaptar à turma e...

**A2:** Tenho alguma pena disso. Se soubesse, hoje não vinha para esta turma. Nem morto.

**Prof:** Mas não foi a primeira opção, este curso?

**A2:** Não, tipo, eu fui para outra escola, só que não gostei da outra escola, vim para esta, e o único curso que tinha vaga era este. E entrei neste.

**Prof:** Hmm, hmm, ok. Se não fosse a turma, às tantas tinhas tido outra motivação para trabalhar...

**A2:** Claro.

**Prof:** ...ou até para planear as aulas. E para encontrares coisas interessantes para fazeres. Ok. Hmm... Penso que vamos para a última pergunta. Também neste questionário aqui, foi uma outra coisa que me fez pensar um bocadinho, afirmaste que gostavas de escolher os conteúdos, as atividades e os recursos de aprendizagem, hmm... mas pouco fizeste isso ao longo do ano.

**A2:** (Silêncio).

**Prof:** Não há aqui contradição nenhuma?

**A2:** Não, oh stora, eu gosto de escolher. Mas... é assim, nós gostamos todos de escolher a matéria que vamos estudar, só que eu, para me motivar a trabalhar, não tenho que ser

eu a escolher. Tem de ser os stores a dizer. Olha, tu faz isto e acabou... ponto final. Entende?

**Prof:** É?

**A2:** Claro. E é com toda a gente. Se a stora disser ah, vamos, agora cada um de vocês vai escolher uma matéria, ah, o povo encosta-se ao sofá e diz, oh, vamos escolher o quê, não me apetece escolher nada.

**Prof:** Nem...

**A2:** Se a stora...

**Prof:** Nem olhando várias opções e pensando: 'Bem, isto até era capaz de me agradar.'

**A2:** Há gente assim. Acredito... deve haver gente assim. Eu, para mim, eu, matéria, até gosto de escolher, só que não me motiva muito. Toda a gente gosta de escolher matéria, só o problema é que ninguém se motiva... nem toda a gente se motiva a trabalhar... tem motivação para trabalhar nesse sistema de escolhimento.

**Prof:** Porque dá mais trabalho pensar?

**A2:** Hmm?

**Prof:** Porque dá mais trabalho a pensar?

**A2:** Não dá trabalho pensar, eu gosto de pensar. Stora, o cérebro é feito para pensar, só que eu não gosto disso. Gosto que os stores saibam que matéria é que se dá, digam, hoje é isto que temos de aprender, e vocês não saem daqui enquanto não souberem isso. Pronto.

**Prof:** É isso que preferes.

**A2:** É, eu preferia. Preferia que... isso sou eu, não é?

**Prof:** Mas eu acho que no fundo o problema aqui foi sempre, hmm... o facto das coisas serem simples para ti, não foi?

**A2:** Claro.

**Prof:** Eu... por acaso houve coisas... houve determinados materiais e aulas que preparei que eu acho não era assim tão simples quanto isso só que, pronto, convenceste-te, às tantas, que ia ser simples e já não davas muita atenção.

**A2:** Ah, eu dava, a sério que eu dava. Eu...

**Prof:** Nem tentavas ver se era... se aquilo era mais complicado do que o costume.

**A2:** Eu nunca peguei num livro para estudar Inglês, nunca peguei nas folhas, nunca peguei em nada, nunca fiz nada, em Inglês, stora, e estou-lhe aqui a dizer, qual é o problema? Não faço nada, e se tivesse hoje Inglês continuava a não fazer, se fosse este o método de trabalho. A não ser que a stora nos obrigasse mesmo a fazer qualquer coisa na sala. Ou vocês fazem isto, ou não há nota no final do período. Aí eu trabalhava. Trabalhava a sério.

**Prof:** A motivação maior era a classificação final.

**A2:** Claro. E eu trabalhava para a classificação final. Chegava aos testes tirava dezasseis, dezassetes.

**Prof:** Não era tanto a vontade de aprender alguma coisa...

**A2:** E também gosto de aprender. Só que é preciso que a stora diga o que é que temos que aprender. 'É isto. Pronto. Vamos. Vocês...Nenhum de vós... Não saímos daqui enquanto não soubermos isto'.

**Prof:** Não soubermos isto.

**A2:** Isto é, a mim motiva mais assim.

**Prof:** Mas também reconheces que é um bocado difícil fazer isso com uma turma com alunos com conhecimentos tão diferentes.

**A2:** É.

**Prof:** Há ali alunos que...

**A2:** São burros. Ó stora...

**Prof:** Se fizesse uma coisa para vocês todos, é só... por exemplo, para te motivar a ti, e com a exigência que precisas, e fizesse a mesma coisa para todos os outros...

**A2:** Oh, reprovavam todos. São todos burros...

**Prof:** Reprovavam todos, não quer dizer que sejam burros.

**A2:** São...

**Prof:** Quer dizer que não desenvolveram os conhecimentos de Inglês...

**A2:** São burros.

**Prof:** Porque eles noutras disciplinas são capazes de ter outras classificações.

**A2:** Ah, sim, claro...

**Prof:** Que não a Inglês.

**A2:** Sim.

**Prof:** Portanto, não é tanto a inteligência. É a capacidade específica da língua que não está desenvolvida, não é?

**A2:** Também.

**Prof:** Às tantas...

**A2:** Tiveram maus professores.

**Prof:** Ou tiveram maus professores, ou não quiseram aprender também, não?

**A2:** É, deve ser, stora.

**Prof:** Também pode ter sido isso. Ok, A2, quero agradecer... a entrevista. Chegou quase à da A1. Só falaste menos três minutos.

**A2:** Mais?

**Prof:** Menos três.

**A2:** Ah.

**Prof:** Vou parar.

### 7.3.3. Transcrição da Entrevista ao Aluno A3

(realizada a 16 de novembro de 2009)

**Prof:** Ok, A3. Como é... te sentias na tua turma do ano passado? Sentias-te bem integrado?

**A3:** Sim.

**Prof:** Sim? Não queres acrescentar mais nada?

**A3:** Não. Éramos todos amigos e pronto...

**Prof:** O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem?

**A3:** Alguns...

**Prof:** De que forma?

**A3:** Ajudando-me a fazer as fichas e assim. Outros não me ajudavam porque sabiam menos do que eu.

**Prof:** Hmm... Ok. Hmm... E tu? Apoiaste os colegas?

**A3:** Alguns. No que sabia apoiava.

**Prof:** De que forma? Em que sentido é que apoiavas? Não podes dar um exemplo?

**A3:** Agora não me recordo.

**Prof:** Não?

**A3:** Não; mas era pouco, porque eu sabia pouca coisa.

**Prof:** Ok, hmm... achas que o método que seguimos, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu ritmo, te ajudou a ser mais autónomo?

**A3:** Ajudou, um bocado.

**Prof:** Em que... em que sentido?

**A3:** Porque era mais fácil. Eu escolhia aquilo que... que me dava melhor.

**Prof:** Depois era mais fácil de hmm... executar.

**A3:** Exacto.

**Prof:** ...de realizar. Ok. Hmm... Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir?

**A3:** Foi, foi...

**Prof:** Foi suficiente?

**A3:** Foi, mais que suficiente!

**Prof:** Hmm... Ok. Hmm... Comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, UH? comparando este método que seguimos com a experiência anterior de aprendizagem, Inglês ou em outras disciplinas, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor na sala de aula, à forma como ele hmm... actua, como se comporta?

**A3:** Não, não encontro nada.

**Prof:** Não?

**A3:** Nada.

**Prof:** Ok. Nem.... e se fosse, por exemplo, comparando com uma aula em que o professor está a expor... a dar uma aula transmissiva? Não há diferença nenhuma?

**A3:** Não.

**Prof:** Não?

**A3:** Não, é tudo igual.

**Prof:** É tudo igual. Hmm... E quanto ao papel dos alunos? Encontras diferenças? Que é que se espera que o aluno faça? É a mesma coisa com este método que com os outros?

**A3:** Não; aqui o aluno trabalha mais.

**Prof:** Achas que sim?

**A3:** Acho. Tem que escolher os objectivos, não é?

**Prof:** Ok. Não só os objectivos... também tem que escolher actividades...

**A3:** Exacto.

**Prof:** ...materiais... Ok. Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível?

**A3:** Não, não...

**Prof:** Não?

**A3:** Não.

**Prof:** Ok. E Relativamente a este método de ensino que seguimos o ano passado, e à forma como as aulas eram organizadas, o que mais te agradou?

**A3:** [Silêncio] Os filmes.

**Prof:** Os filmes? Ok, uma razão. Porquê?

**A3:** Os filmes e os listenings porque eram as actividades mais divertidas.

**Prof:** As audições orais.

**A3:** Sim, sim.

**Prof:** Ok. E o que não te agradou e porquê?

**A3:** Oh, sei lá. Também acho que assim...

**Prof:** Poderia haver alguma coisa que não te tivesse agradado. Não te lembras?

**A3:** As composições.

**Prof:** A parte escrita.

**A3:** Sim.

**Prof:** Ok. E relativamente ao facto de teres que fazer escolhas? Isso agradou-te ou não?

**A3:** Agradou-me.

**Prof:** Agradou-te?

**A3:** Era mais fácil assim.

**Prof:** Ok. Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor?

**A3:** É difícil... porque tem mais trabalho.

**Prof:** Tem mais trabalho. Em que sentido é que ele tem mais trabalho?

**A3:** Os alunos não escolhem todos... não é... as mesmas actividades.

**Prof:** Ok. E o professor tem que as preparar?

**A3:** De forma diferente.

**Prof:** Ok. E... já disseste que este método é mais fácil para os alunos, portanto não vale a pena... Mas porque é que achas que é mais fácil? Só porque ele tem que...escolher...

**A3:** Claro...

**Prof:** ... pode escolher o que mais lhe agrada?

**A3:** Isso torna a vida mais fácil...

**Prof:** Ok. No questionário que preenchestes no final do ano... aquele... aquele último...

**A3:** Sim, sim...

**Prof:** Ok. ...referiste que não foi fácil adaptares-te a este método. Podes explicar melhor?

**A3:** Não foi fácil porque estava habituado ao outro durante muitos anos...

**Prof:** E de um momento...

**A3:** E foi difícil a adaptação...

**Prof:** Ok.

**A3:** ... ao início...

**Prof:** Ao início. Mas depois habituaste-te a ele. Ok. Nesse questionário afirmaste que este método não te deu mais motivação nem mais auto-confiança que em anos anteriores. Porquê?

**A3:** [Silêncio]

**Prof:** Porque é que não te deu mais motivação?

**A3:** Porque eu não gosto de Inglês.

**Prof:** É por isso?

**A3:** É, é...



**Prof:** E em relação à auto-confiança? Não te sentiste mais confiante para aprender melhor? Não sentiste que aprendeste um bocadinho mais?

**A3:** Senti, senti...

**Prof:** Então deu-te mais auto-confiança que motivação?

**A3:** Deu, deu...

**Prof:** Ok. Consideraste ainda que desenvolveste pouco a capacidade de ler em Inglês e não desenvolveste nada a capacidade de escrever em Inglês.

**A3:** E foi verdade.

**Prof:** Porquê?

**A3:** Escrever foi nada.

**Prof:** Porquê?

**A3:** Oh, não sei.

**Prof:** Não sabes porque é que não aprendeste nada?

**A3:** Não, não sei é escrever.

**Prof:** Mas hmm... achas que te esforçaste pouco por escrever ao longo do ano?

**A3:** Não.

**Prof:** Podias-te ter esforçado mais...

**A3:** Também foi pouco tempo...

**Prof:** Foi pouco tempo para...?

**A3:** Sim, para aprender...

**Prof:** ...para aprender Inglês?

**A3:** ...para aprender alguma coisa...

**Prof:** Ok. E em relação a ler?

**A3:** A ler...

**Prof:** Também afirmaste que gostavas razoavelmente de ler em Inglês.

**A3:** Gostava... razoável...? Não, que lia mais ou menos...

**Prof:** Mas porque achas que desenvolveste pouco esta capacidade? Também por...

**A3:** Por falta...

**Prof:** Por falta de tempo?

**A3:** Exacto.

**Prof:** Ok. Achas que a língua precisa de mais tempo para...

**A3:** É.

**Prof:** ... desenvolvermos capacidades. Ok. Hmm... Neste questionário também afirmaste que desenvolveste pouco a capacidade de ouvir falar, afirmaste que desenvolveste pouco a capacidade de ouvir falar em Inglês.

**A3:** Ah, também, também, porque falam muito depressa e eu não apanho tudo.

**Prof:** Mas também não é preciso apanhar sempre tudo, pois não?

**A3:** Oh, mas eu já tenho dificuldades e então... é muito complicado.

**Prof:** É complicado.

**A3:** É

**Prof:** Ok. Hmm... Também tinhas referido, quando preenchestes uma ficha sobre as tuas dificuldades relativamente à aprendizagem de Inglês, que... que tinhas dificuldade em compreender textos orais... os tais listenings. Afirmaste isso, mas nunca escolheste essas actividades no teu plano.

**A3:** Não.

**Prof:** Porquê?

**A3:** [Silêncio]

**Prof:** Quase tudo o que escolheste foi sempre a escrita, hmm... a compreensão de textos... havia também alguma gramática, vocabulário, mas nunca... nunca escolheste...

**A3:** Porque era o que tinha mais dificuldades.

**Prof:** E logo tentaste fugir um bocadinho...

**A3:** Claro.

**Prof:** ...daquilo que tinhas mais dificuldades.

**A3:** Menos dificuldades.

**Prof:** Tentaste ir para o que tinhas menos dificuldades?

**A3:** Não, escolhi aquilo que tinha mais dificuldades.

**Prof:** Pois, mas também disseste que tinhas muita dificuldade em compreender textos orais... na audição de textos... nos listenings...

**A3:** [Silêncio]

**Prof:** Estás a perceber? Afirmaste que tinhas muita dificuldade, mas depois não escolheste isso... nos planos.

**A3:** Claro. Não, não disse que tinha muita dificuldade nos listenings.

**Prof:** Disseste...

**A3:** Então enganei-me, enganei-me.

**Prof:** Foi um engano?

**A3:** Foi, de certeza.

**Prof:** Hmm... Muitas dificuldades, compreender textos orais...

**A3:** Enganei-me, enganei-me.

**Prof:** Foi? Um engano? Ok. Mas há bocado disseste que tinhas algumas dificuldades nisso.

**A3:** Algumas, não muitas.

**Prof:** Não muitas. Ok. Foi porque pensaste pouco a sério, na altura...

**A3:** Não. Enganei-me.

**Prof:** Enganaste-te. Ok. Hmm... Voltando ao questionário final... aquele que preenchestes no fim... afirmaste que não gostas nada de escrever.

**A3:** E não.

**Prof:** E também já afirmamos que tinhas muitas dificuldades... disseste que tinhas muitas dificuldades a escrever. Será esse um dos motivos pelos quais que não escreveste no teu diário?

**A3:** É, é...

**Prof:** Mas eu tinha dito que podias misturar o inglês com o português...

**A3:** Mas isso não tinha lógica nenhuma.

**Prof:** Não tinha lógica?

**A3:** Não. Ou era tudo em Inglês, ou era tudo em Português.

**Prof:** Achas que sim?

**A3:** É.

**Prof:** Ok. Por acaso fiquei com pena que escrevesse um bocadinho.

**A3:** Porque senão eu não sabia o que é que tinha escrito lá.

**Prof:** Porquê? Porque é que não sabias?

**A3:** Porque é tudo uma confusão.

**Prof:** Era?

**A3:** Era.

**Prof:** Hmm... No mesmo questionário afirmaste que o diário de aprendizagem era muito difícil de fazer.

**A3:** Exacto. Por causa de escrever. Para quem não sabe escrever, não é? Era...

**Prof:** A gente tem sempre dificuldade em fazer aquilo que tem muita dificuldade... em tentar fazer...

**A3:** Exacto.

**Prof:** É um bocadinho um impedimento. OK. Referiste ainda que, em parte, gostarias de continuar a aprender com este método, que aprendes melhor com ele que com o método mais tradicional.

**A3:** Claro, é melhor...

**Prof:** Mas porquê só em parte?

**A3:** Hmm?

**Prof:** Porque é que é só em parte?

**A3:** Porque tem coisas boas e tem coisas más, não é? Como tudo na vida...

**Prof:** E quais são as coisas más?

**A3:** É... é as fichas... aquelas fichas de preencher... isso é mau, acho eu.

**Prof:** Mas quê? Para dar opinião?

**A3:** Não, não. Aquilo das avaliações, ter que preencher tudo.

**Prof:** Ter que preparar...

**A3:** Exacto.

**Prof:** ...os planos...

**A3:** Exacto.

**Prof:** Preencher...

**A3:** Exacto.

**Prof:** Dá mais trabalho.

**A3:** Dá. E acho uma perda de tempo...

**Prof:** Achas?

**A3:** Acho.

**Prof:** Ok. Mas ao mesmo tempo a pessoa está a planear aquilo que, à partida, gosta mais.

**A3:** Se calhar uma ficha chegava. Não era preciso p'ra aí vinte.

**Prof:** Oh, também não eram vinte. É um exagero.

**A3:** Dez.

**Prof:** Não sei se eram tantas. OK. A ideia que dava é que eram muitas fichas.

**A3:** Exacto.

**Prof:** Ok. Também referiste que discordas relativamente ao facto deste método poder ser bom noutras disciplinas.

**A3:** Porque, porque não é trabalhado da mesma forma, não é?.

**Prof:** As outras disciplinas... achas que são diferentes?

**A3:** Exacto.

**Prof:** OK. Podes dar um exemplo... de...?

**A3:** História, não é? Não tem nada a ver.

**Prof:** Ou será que vocês não podiam... tentar vocês... pensar o que é que gostariam mais de fazer... do programa...

**A3:** Não, acho que não íamos estar p'ra lá... sei lá... tentar ouvir... E é diferente. Tem outro tipo de actividades.

**Prof:** Achas que as aulas de História são mais...

**A3:** Claro...

**Prof:** ...transmissivas...

**A3:** É.

**Prof:** E gostas mais assim... das aulas de História.

**A3:** É.

**Prof:** É?

**A3:** É.

**Prof:** Se tivesses que fazer de outra maneira, não te agradava muito.

**A3:** Não. Acho que não há outra maneira.

**Prof:** E não estás a ver outra disciplina em que podias utilizar este método para além de Inglês?

**A3:** Francês...

**Prof:** Também dava. E Português?

**A3:** Português, se calhar não. Havia algumas coisas que dava.

**Prof:** Utilizar em Português. E seria mais interessante a aula de Português, ou não faria muita diferença?

**A3:** Não sei, se calhar...

**Prof:** Só experimentando...

**A3:** É.

**Prof:** Ok. Obrigada, A3.

**A3:** De nada.

**Prof:** Vamos desligar, então.

#### **7.3.4. Transcrição da Entrevista à Aluna A4**

(realizada a 19 de novembro de 2009)

**Prof:** Pronto, A4. Olá. Como é que te sentias na tua turma do ano passado? Sentias-te bem integrada ou não?

**A4:** Sim...

**Prof:** Sim?

**A4:** Sim.

**Prof:** Não havia problemas? Corria tudo bem?

**A4:** Ó stora, cada turma tem os seus problemas.

**Prof:** Isso é verdade, isso é verdade. Ok. Mas sentias-te bem lá na turma?

**A4:** Pelo menos com as pessoas do meu grupo, sim, sentia-me.

**Prof:** Ok. O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas. Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem?

**A4:** Sim.

**Prof:** Hmm...De que forma?

**A4:** Hmm... Quando não percebia alguma coisa perguntava. Por exemplo, se não percebia alguma palavra ou assim... perguntava... a algumas pessoas.

**Prof:** Hmm... E tu, A4? Apoiaste os colegas?

**A4:** Sim, quando precisavam também ajudava, apesar de não perceber muito de Inglês, mas naquilo que podia ajudar, ajudava.

**Prof:** Mas também a... a tirar vocabulário... dificuldades de vocabulário...ou...

**A4:** Sim...

**Prof:** ...ou de alguma outra forma?

**A4:** Quando me perguntavam alguma coisa; quando não percebiam; quando eu sabia também...

**Prof:** Explicavas.

**A4:** Explicava.

**Prof:** Ok. Achas que o método que seguimos, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu próprio ritmo, te ajudou a ser mais autónoma?

**A4:** Sim.

**Prof:** Achas que sim?

**A4:** Acho que sim.

**Prof:** Ok. Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?

**A4:** Hmm... Stora, talvez mais um bocado de apoio individual, mas como é uma turma, a stora também não pode dar apoio individual a toda a gente. Não é? Também tem de ter um tempo estabelecido para cada pessoa, não pode...

**Prof:** Mas pensas que te dei o apoio mais ou menos que podia ter dado?

**A4:** Sim, sim, stora.

**Prof:** Ok. Comparando este método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem...

**A4:** Sim...

**Prof:** ...encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor?

**A4:** Como assim, stora?

**Prof:** À forma como ele deve... como ele atua na sala de aula, ao tipo de postura do professor, se... se transmite só conhecimentos ou realiza outro tipo de atividades...

**A4:** Não sei, stora.

**Prof:** Não sabes?

**A4:** Não.

**Prof:** Neste caso... Hmm... E relativamente ao papel dos alunos? Achas que os alunos têm que se comportar de uma forma diferente do que, por exemplo, quando o professor dá uma aula mais transmissiva ou está a transmitir conhecimentos? Ou não há...

**A4:** Têm que se portar bem; isso aí... têm de ter um comportamento em todas as aulas, stora. Não é...

**Prof:** Eu não estou a falar de comportamento. Estava a falar mais em termos da nossa... do que é que se espera do aluno...

**A4:** Sim...

**Prof:** ... quando têm que fazer opções. É diferente de quando está simplesmente a ouvir, ou não?

**A4:** Exato. Porque é assim, quando estamos a ouvir, pronto, estamos a ouvir, agora quando é o aluno a procurar, acho que é, acho que pelo menos da minha parte, acho que é mais interesse. Da parte do aluno. Porque está a tentar procurar, saber por si próprio. Depois, se tiver dúvidas, pode perguntar à stora. Acho que sim, stora.

**Prof:** Hmm... Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível?

**A4:** Hmm... Acho que a stora devia ser mais rígida e pouco... foi pouco flexível.

**Prof:** Fui pouco flexível.

**A4:** Acho que sim.

**Prof:** Em que sentido?

**A4:** Sei lá, porque às vezes as pessoas abusavam.

**Prof:** Mas eu ser...

**A4:** Todas, não há...

**Prof:** Estavas a dizer que eu fui pouco flexível.

**A4:** Sim, stora. Devia ser mais flexível... mais... como é que hei-de explicar? Mais... Não deixar abusar. Foi o que isso quer dizer.

**Prof:** Então ... achavas que eu devia ser mais inflexível...

**A4:** Ou isso, stora.

**Prof:** Não é?

**A4:** Inflexível.

**Prof:** OK. Lembras-te assim de algum exemplo, de alguma coisa... em relação a alguma coisa que eu devesse ser mais inflexível?

**A4:** Hei, ó stora, na sala passou-se tantas cenas. Agora em relação a uma, não sei stora.

**Prof:** É difícil, não é?

**A4:** É, stora.

**Prof:** Ok. Hmm... Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, e à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?

**A4:** Hmm...De quê? Do que nós fizemos... todas as aulas?

**Prof:** Deste método de poder selecionar aquilo que a gente vai fazer.

**A4:** Oh, fazer as minhas próprias pesquisas.

**Prof:** Foi isso que...

**A4:** Acho que sim, porque fazia aquilo que eu queria e não tinha que fazer uma coisa contrariada. Acho que sim.

**Prof:** E o que não te agradou e porquê?

**A4:** O que é que não me agradou... Ah, aquilo do filme. Uma coisa que nós fizemos sobre um filme e assim qualquer coisa. Não sei se...

**Prof:** Não, mas isso também não tem muito a ver com...

**A4:** Narrar a história...

**Prof:** Narrar a história?

**A4:** Não, stora. Foi uma coisa qualquer que nós fizemos sobre o filme.

**Prof:** Mas eu estava a falar relativamente a este método. Há alguma coisa que não te agradou?

**A4:** Ah, não stora, não.

**Prof:** Não?

**A4:** Não, stora.

**Prof:** Ok. Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor?

**A4:** Em relação ao portefólio e procurar as nossas pesquisas, isso, stora?

**Prof:** Sim, e fazer as vossas seleções...

**A4:** Acho que, se calhar, para o professor é mais complicado. Tipo, tem que andar sempre a ver as coisas dos alunos, mais portefólio, mais tralha, não, stora?

**Prof:** (Ri-se)

**A4:** Acho que na parte dos professores, se calhar dá mais trabalho...

**Prof:** Talvez ter de preparar coisas diferentes...

**A4:** Exato. Como a stora fez, cada pessoa tinha uma... umas fichas diferentes e eu acho que isso dá muito trabalho. A stora tinha que dar aquilo que cada um queria porque cada pessoa escolhia... escolhia coisas diferentes e a stora tinha que dar coisas diferentes. Acho que isso é mais complicado, mas a stora é que sabe...

**Prof:** Achas que este método é mais fácil ou mais difícil para os alunos?



**A4:** É assim, para mim foi... foi mais ou menos. Não digo que foi muito fácil, porque tive que me aplicar ainda mais, tive que deixar... como é que eu hei-de explicar, stora, não podia deixar as coisas, por exemplo ideias e isso... tinha que fazer o portefólio. Quando deixava acumular, era mais complicado de estar a fazer.

**Prof:** Organizar...

**A4:** Sim, sim. Tinha que o organizar diariamente, senão perdia-me.

**Prof:** Ok.

**A4:** E notava-se nas notas, stora.

**Prof:** (Ri-se) Ok. Hmm... No questionário que preenchestes no final do ano, hmm... consideraste que desenvolveste pouco a capacidade de ler em Inglês.

**A4:** Sim.

**Prof:** ...muito embora tenhas selecionado frequentemente a leitura de texto nos teus planos.

**A4:** Sim, stora.

**Prof:** Seleccionaste...

**A4:** Que era para eu ler mais, stora.

**Prof:** Mas achaste que desenvolveste pouco a capacidade de ler em Inglês.

**A4:** Talvez.

**Prof:** Porquê?

**A4:** Que era para eu ler mais, não sei, stora.

**Prof:** Achas que podias ter lido mais.

**A4:** Não só ... nos planos, stora. Por fora mais, ou livros, ou assim. Acho que eu não lia assim muito...

**Prof:** Mas sentiste que desenvolveste pouco essa capacidade. Foi isso?

**A4:** Talvez, stora. Podia desenvolver mais, não é? Sim, apesar que, acho que evolui... durante os dois anos, acho que evolui mais. Do ano passado para este, quer dizer... Do outro ano, 10º ano para o 11º ano, acho que evolui.

**Prof:** Eu também acho. Acho que sim.

**A4:** Acho que evolui muito.

**Prof:** Hmm... Neste questionário também afirmaste que gostas pouco de falar em Inglês. Porquê?

**A4:** Ah, se calhar não sei o suficiente.

**Prof:** Será por isso?

**A4:** Quando... porque o vocabulário é insuficiente, stora.

**Prof:** Aqui, quando preenchestes este questionário sobre a... no qual refletiste sobre as tuas dificuldades de Inglês, também já tinhas afirmado que tinhas muitas dificuldades a interagir...

**A4:** Tenho, stora.

**Prof:** ... com os colegas e o professor...

**A4:** Se calhar porque não tenho vocabulário suficiente, não sei...

**Prof:** Mas também foste trabalhando um bocadinho o vocabulário ao longo do ano.

**A4:** Por acaso fui. Mas se calhar devia ter trabalhado mais, ou assim. Não sei, stora, mas acho que isto também depende de cada um.

**Prof:** Hmm, hmm... Isso é verdade. Também depende de cada um. Ok. Hmm... mas se pensares um bocadinho, quando fizeste os teus planos, não selecionaste muito as atividades orais, falar com os colegas...

**A4:** Ah, não stora, porque não me sentia à vontade.

**Prof:** Foi por causa dos colegas.

**A4:** Claro, stora. Eu tentava falar o máximo com a professora, mas às vezes não dava.

**Prof:** Era... é complicado.

**A4:** Se precisasse de dizer não podia estar a inventar.

**Prof:** É preciso mais tempo, não é?

**A4:** Sim.

**Prof:** ...para desenvolver...

**A4:** É.

**Prof:** ...a oralidade. Hmm... Neste questionário afirmaste que, em parte, não foi fácil adaptares-te ao novo método.

**A4:** Em parte...

**Prof:** Afirmaste aqui. Hmm... Disseste que concordavas apenas em parte... concordo parcialmente...

**A4:** Ah, talvez porque dava mais trabalho, stora. Não sei.

**Prof:** Ok. Também afirmaste que, em parte, este método te deu mais motivação e mais auto-confiança que em anos anteriores.

**A4:** Sim, acho que deu, stora.

**Prof:** Tem a ver com poderes fazer aquilo que mais te...

**A4:** Hmm... aquilo que eu queria...

**Prof:** OK. Também neste questionário, referiste que, em parte, gostarias de continuar a aprender com este método. Porquê só em parte? Gostaria de continuar a aprender com este método. Porquê só em parte?

**A4:** Ah, sim, stora. Também gostava de aprender, em parte.

**Prof:** Mas porquê em parte? Não te recordas na altura o que é que pensaste? Porque achaste que era só em parte...

**A4:** (Silêncio)

**Prof:** Seria... porque depois também afirmaste que este método não seria melhor noutras disciplinas.

**A4:** Ah, pois Stora, porque, por exemplo, a Matemática não dava e...

**Prof:** E era só... E achas que era só... que não dava utilizar este método em mais nenhuma disciplina?

**A4:** Oh, stora, dar, dava, mas se calhar era mais complicado, mesmo para os professores, e isso, e acho que era mais complicado e muito confuso, stora. Já viu o que era fazer uma ficha para toda a gente, para todos os alunos de forma diferente?

**Prof:** Mas... mas se fossem vocês próprios, gostarias que outros professores também fizessem assim?

**A4:** Não sei, stora.

**Prof:** Não? Não sabes se ias gostar, se não....

**A4:** Acho que também dava mais trabalho.

**Prof:** P´ra vocês...

**A4:** Exato, stora. Uma coisa é... é ter feito em Inglês, outra coisa é fazer isso para todas as disciplinas. Acho que era muito trabalho da nossa parte, não é?

**Prof:** E ia ser mais complicado.

**A4:** Ia ser muito complicado p´ra nós.

**Prof:** Porque têm muito tempo ocupado.

**A4:** Para os professores, mas mais para nós, porque nós temos... agora temos estágio, e isso. E já viu, stora, fazer p´ra todas as disciplinas assim. Apesar de... nós agora temos poucas disciplinas.

**Prof:** Sim, agora estão mais à-vontade...

**A4:** É, stora.

**Prof:** ...mais bem dispostos. Ok. Hmm... Referiste hmm... também que não aprendes melhor com este método que com o método tradicional.

**A4:** Isso. Como assim, stora?

**Prof:** Este método... aprendo melhor com este método que com o método tradicional.

**A4:** Sim.

**Prof:** Disseste que discordavas.

**A4:** Acha? então... então disse mal!

**Prof:** É?

**A4:** Exato, stora.

**Prof:** Então queres reformular esta questão?

**A4:** Claro, é melhor.

**Prof:** Então como é que queres pôr isso?

**A4:** Hmm...

**Prof:** Concordo, ou concordo em parte?

**A4:** Concordo.

**Prof:** Concordo?

**A4:** Sim.

**Prof:** Então podemos alterar isso. Talvez seja melhor.

**A4:** Tenho a caneta aqui, stora.

**Prof:** Eu achei que havia aqui um pouco alguma contradição e...

**A4:** Pois, stora.

**Prof:** ...e por isso é que eu também perguntei. Às vezes acontece a gente estar a preencher, pronto, escapou-se alguma coisa, não se apercebeu bem na altura. Pronto, acho que é isso, A4. Acho que está tudo. 'Tá bem?

**A4:** 'Tá, stora.

**Prof:** Obrigada.

**A4:** De nada.

**Prof:** Foram doze minutos. Não foi muito tempo.

**A4:** Pois não.

**Prof:** Foi rápido. Agora vou parar.

#### 7.3.5. Transcrição da Entrevista à Aluna A5

(realizada a 26 de novembro de 2009)

**Prof:** A5, como te sentias na turma do ano passado? Sentias-te bem integrada?

**A5:** Sim, mas sentia-me melhor no meu grupo.

**Prof:** Mais no teu grupo que nos outros?

**A5:** Sim, porque dou-me melhor com elas, converso mais...

**Prof:** Hmm hmm... do que com os restantes. O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas.

**A5:** Sim.

**Prof:** Achas que eles te apoiaram na tua aprendizagem?

**A5:** Sim, e muito, porque em relação ao 10º ano ano melhorei bastante com a ajuda da professora e dos meus colegas.

**Prof:** Eu acho que sim. Realmente notou-se uma... uma diferença. Mas, de qualquer modo, neste questionário hmm... referiste que tinhas desenvolvido pouco as capacidades de ler e escrever em Inglês.

**A5:** Pois...

**Prof:** Porque é que achas isso?

**A5:** Hmm... Eu acho isto porque... tenho dificuldades, vamos assim dizendo, tenho dificuldades no vocabulário...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** ...e como tinha algumas dificuldades no ano passado melhorei, mas com essas melhoras acho que não fiz hmm... não fiz um progresso assim tão grande como eu queria e foi por isso que eu pus pouco.

**Prof:** Também vieste muito às aulas de apoio...

**A5:** Pois...

**Prof:** E isso também ajudou.

**A5:** Acho que foi o que me incentivou mais porque a partir daí comecei a gostar... a gostar mais de Inglês, a conseguir estudar e a conseguir perceber melhor o que me diziam, o que me explicavam... digamos, nos testes e... e em relação a tudo.

**Prof:** Ok, mas também tens que ver que um ano não é assim muito tempo...

**A5:** Pois não...

**Prof:** ... que uma língua aprende-se gradualmente, não é? E às vezes a gente gostaria de ver mais resultados...

**A5:** Do que estava à espera.

**Prof:** Do que consegue alcançar naquele ano, mas eu acho que houve muitas melhorias.

**A5:** Houve, bastantes, porque acho que trabalhei mais...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Hmm... Acho que cooperei bastante com os meus colegas em relação ao 10º ano, porque no 10º ano não... prontos, vamos pôr entre aspas, "baldava-me muito".

**Prof:** Hmm,hmm...

**A5:** Enquanto que no 11º ano esforçava... tentei esforçar-me...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** ...ao ponto que cheguei onde cheguei, vá...podia ter melhorado mais.

**Prof:** Até conseguir fazer os módulos todos...

**A5:** Sim.

**Prof:** ... e tudo isso. Foi uma coisa... acho que foi uma vitória.

**A5:** É.

**Prof:** E com umas notas razoáveis.

**A5:** É, bastante.

**Prof:** Acho que foram.

**A5:** Da minha parte.

**Prof:** Hmm... Estávamos a falar da... do apoio na aprendizagem. Então vamos voltar um bocadinho a isso. Hmm, E tu? Apoiaste também os teus colegas?

**A5:** Em parte, sim, porque tentei fazer-lhes ver que, por exemplo, para irem ao apoio era bastante útil...

**Prof:** Hmm... hmm...

**A5:** ...porque assim aprendiam...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** ... tinham mais apoio, as dificuldades... podiam falar logo com a professora, porque como eram só três, ou quatro, podiam tirar logo as dúvidas, enquanto que se estivéssemos na sala de aula a professora tinha bastantes alunos e não os podia apoiar a todos ao mesmo tempo...

**Prof:** Mas eles não foram muito recetivos, mesmo assim, pois não?

**A5:** Não, porque... podiam ter colaborado mais... aqueles que, pelo menos, aqueles que tinham os módulos em atraso e tudo, para ir aprendendo mais, tirando dúvidas e não... só não melhoraram porque não quiseram.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** E só não fizeram mais porque não quiseram, nem se esforçaram.

**Prof:** Ok. Achas que o método que seguimos, onde podias – isto aqui já é na sala de aula - fazer escolhas e trabalhar ao teu ritmo, te ajudou a ser mais autónoma?

**A5:** Sim, porque nós tínhamos vários temas, podíamos optar por escolher cada um ao nosso gosto, e assim era... talvez fosse mais fácil nós trabalharmos e... e aprendíamos com aquilo que fazíamos. Digamos assim, com a ajuda uns dos outros...

**Prof:** Ok. Hmm... E em relação ao meu apoio? Achas que foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir? Ou gostarias de ter tido mais apoio individual?

**A5:** Acho que a professora ajudou bastante, porque foi um elemento que... que nos tentou ajudar, até chegarmos ao ponto em que chegamos. Porque esforçou-se para que nós conseguíssemos ter mais bases nesta disciplina.

**Prof:** Ok. Hmm... Comparando este método que seguimos hmm... com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor, à forma como ele está na sala de aula perante os alunos, à forma como ele atua, ou não?

**A5:** Sim.

**Prof:** Queres explicar um bocadinho?

**A5:** Hmm... Acho que a professora conseguiu... tentou várias formas para nos ajudar, hmm... tentando fazer várias atividades ao mesmo tempo para ver se nos ajudava e para ver se nos motivava cada vez mais para esta disciplina e acho que o professor a... foi uma das bases mais importantes hmm... na sala de aula.

**Prof:** Se fores comparar este tipo de aula com uma aula em que o professor está a ser mais transmissivo, consegues encontrar diferenças em termos do que é que se espera do aluno, o papel do aluno na sala de aula, numa sala e na outra?

**A5:** Sim, por exemplo, nós na sala trabalhávamos muito em grupos...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Porque cada grupo tinha o seu tema de trabalho e tudo, e isso na sala se calhar... isso talvez nos ajudasse uns aos outros porque assim a professora ia a cada grupo e tirava as dúvidas a todos, e assim acho que ia sendo melhor, porque a professora ficava mais aliviada, num termo, porque... como em cada grupo havia sempre algum elemento que percebesse mais de Inglês e assim ajudava enquanto que a professora... sempre que não soubéssemos alguma coisa de Inglês pedíamos para a professora vir explicar e acho que isso foi uma boa ajuda...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** ... porque colaborámos mais uns com os outros e... tentámos trabalhar todos em equipa e isso acho que é muito bom.

**Prof:** Ainda bem que gostas disso. Ok. Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível?

**A5:** Não, acho que a professora até era bastante...acho que a professora era bastante... hmm... uma palavra para encontrar...

**Prof:** Flexível?

**A5:** Sim, acho que... que...

**Prof:** Porque às vezes os alunos queixavam-se um bocado e protestavam...

**A5:** Pois...

**Prof:** E eu fiquei com a ideia que achavam um bocado rígida.

**A5:** Não, não é rígida, porque eu até acho que foi boa de mais para a turma e nenhum professor... foi das poucas professoras que nos ajudou e que se esforçou para que a nossa turma e eu, neste caso, conseguíssemos trabalhar e dar o salto pelo menos que dei de um ano para o outro.

**Prof:** Eu por acaso fiquei muito contente com o teu comportamento, a forma como actuaste ao longo do ano...

**A5:** Pois, porque qualquer das formas também tínhamos... tinha que...

**Prof:** Até chegamos a ir para o café...

**A5:** Sim...

**Prof:** ...no dia em que não pudemos vir para a escola.

**A5:** Pois, porque acho que uma pessoa para conseguir os seus objetivos tem que... que lutar e fazer para que esses objetivos... hmm...

**Prof:** Sejam alcançados.

**A5:** Sim. Sejam alcançados.

**Prof:** Isso é bom. A gente ter um objetivo, não é?

**A5:** Pois...

**Prof:** Porque se não temos objetivos andamos assim um bocado perdidos, sem saber o que fazer...

**A5:** É.

**Prof:** ...e porque é que fazemos as coisas.

**A5:** E se calhar também foi uma opção de escolha minha, porque tinha este objetivo de conseguir melhorar no Inglês...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Acho que melhorei bastante e... o meu problema foi o vocabulário porque como não sabia escrever... no vocabulário...

**Prof:** Mas foste escolhendo algumas vezes vocabulário nos teus planos, pois tinhas a preocupação de aprender...

**A5:** Porque era para ver se conseguia evoluir nesse tema.

**Prof:** Ok.

**A5:** Nesse tema, no... no vocabulário.

**Prof:** OK. Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, e à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?

**A5:** Ao método de ensino, o que... o que nos agradou mesmo foi mesmo as escolhas que tínhamos e agradou-me porque podíamos fazer em grupo...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Acho que isso também foi umas das formas que me motivou a conseguir...

**Prof:** melhorar...

**A5:** ...melhorar, porque podia estar em grupo, podia estar com os meus colegas, podia colaborar com eles, podia tirar dúvidas.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Nós dávamos apoio uns aos outros e a professora também, neste caso, também ajudou bastante, porque trabalhou bastante para ver se os alunos conseguiam progredir.

**Prof:** Ok. E o que não te agradou e porquê?

**A5:** O que não me agradou e porquê? Isso agora...

**Prof:** Não és obrigada a ter assim nada que não te agradasse. Lembras-te de alguma coisa?



**A5:** Às vezes, sei lá, do grupo que nós... que eu escolhia, às vezes tinha que trabalhar, digamos, sozinha, e isso...foi uma dificuldade, se calhar, foi uma dificuldade hmm... conseguir ultrapassar isso, mas consegui, hmm... fazer um trabalho sozinha, mas tentei alcan...

**Prof:** Mas porque é que às vezes tinhas de fazer sozinha?

**A5:** Quando... a A8...

**Prof:** Ah, quando trabalhaste com a A8. Não, porque ela não te apoiou...

**A5:** Sim.

**Prof:** Eu lembro-me que a A8 não...

**A5:** Não me apoiou o suficiente. Se calhar a culpa não foi toda dela, porque ... ela baldava-se... queria-se baldar muito, enquanto que eu tentava para me esforçar. Mas ao menos consegui... consegui...

**Prof:** Mas a A8 teve uma fase complicada e...

**A5:** Pois teve.

**Prof:** Depois abandonou a turma...

**A5:** Mas isso são opções da vida, professora. Mas cada um tem a sua vida, são opções da vida. Cada um tem que optar...

**Prof:** Pois tem que ser.

**A5:** O que seja melhor para eles.

**Prof:** Mas na altura não estavas à espera que a A8 tivesse esse comportamento quando vocês fizeram o plano para trabalhar em conjunto...

**A5:** Sim, depois não estava à espera que ela... digamos... que não me apoiasse, que me apoiasse mais, digamos assim.

**Prof:** E ela depois mudou um bocado.

**A5:** Mudou um bocado o comportamento, mas isso... já passou.

**Prof:** Acontece. Ok. Achas que este método que usámos é fácil ou difícil para o professor?

**A5:** Eu acho que é difícil porque... porque a professora passava muito tempo a organizar trabalhos para nós, porque tinha... como a turma escolhia tipos de atividades diferentes, a professora muitas vezes tinha de fazer testes diferentes para cada um, tinha que arranjar textos, tinha que arranjar um pouco de tudo para cada tema de trabalho e acho que era muito complicado porque a professora, se calhar, para fazer isto tudo perdeu muito tempo, pelo menos com a turma.

**Prof:** Sim, isso foi verdade. Perdi muito, mesmo muito tempo mesmo.

**A5:** Porque são muitos, digamos, muitos temas, digamos assim, e tinha que ter testes diferentes, trabalhos diferentes, e tudo ... trabalhar isso e tudo acho que era um pouco complicado. Mas se calhar, de certa forma, foi o que nos ajudou a incentivar a trabalhar ainda mais para a disciplina.

**Prof:** Ok. E achas que este método que usámos é fácil ou difícil para os alunos?

**A5:** Acho que é fácil, bastante fácil, porque assim os alunos, hmm... optaram por um tema que... que achassem fácil e podiam trabalhá-lo, podiam saber cada vez...hmm... mais coisas...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** ...sobre o tema, e acho que isso...

**Prof:** E tentavam encontrar um tema que vos agradasse mais e que vos motivasse mais para aprender.

**A5:** Sim.

**Prof:** Ok. Hmm... Neste questionário que preenchestes... ah, não, não neste, num questionário que tu preenchestes sobre as dificuldades na aprendizagem do Inglês, afirmaste que tinhas muitas dificuldades a interagir com os colegas e o professor.

**A5:** Sim, porque hmm... porque não me abro tan... – como é que eu... - sou uma pessoa muito fechada.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** E para cooperar com... às vezes com outras pessoas que... que não me sintam bem, ou assim, é muito complicado para mim para me abrir, e para conversar e tudo o mais...

**Prof:** E então a Inglês ainda é mais complicado.

**A5:** Pois, porque para mim o Inglês era um bicho de sete cabeças, digamos assim.

**Prof:** Hmm, hmm. Portanto talvez seja por isso que quando foste fazer os teus planos não optaste pela realização de atividades orais.

**A5:** Pois, porque para mim o Inglês, eu falar Inglês, não é que perceba muito e como tenho poucas bases era complicado fazer trabalhos orais.

**Prof:** Mas eu acho que também não gostavas muito de... de falar Inglês, pois não?

**A5:** Não, porque da maneira como... às vezes há palavras que eu não consigo dizer, não consigo transmitir...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** E é muito complicado.

**Prof:** Nós às vezes na aula de apoio tentávamos pronunciar... tentávamos pronunciar algumas palavras, mas estavas sempre a criticar a pronúncia, porque não gostavas da pronúncia Inglesa.

**A5:** Pois, porque a pronúncia é muito... tem um som ... digamos assim, e então ter que fazer estes movimentos...

**Prof:** Os sons são difíceis de...

**A5:** ...de falar, de dizer.

**Prof:** Ok. Precisavas de muita prática.

**A5:** É. Muita mesmo. E até cheguei a uma altura ... em pensar em fazer um curso de Inglês para ver se melhorava, e acho que era muito bom para mim e era muito útil porque hoje em dia o Inglês é a língua mãe, digamos assim.

**Prof:** É uma língua importante no mundo, não é? E a gente precisa de a saber. Mas a... eu reparei que nas atividades de listening tu entendias bem o Inglês.

**A5:** Sim, porque...

**Prof:** Era dificuldade de falar, mas não tanto de entender.

**A5:** Sim, porque percebia as palavras, percebia o que me queriam dizer, e então daí tirava partido para o resto das coisas.

**Prof:** Isso foi bom. A gente tem que aproveitar também as nossas...

**A5:** Capacidades.

**Prof:** Capacidades. E tentar utilizá-las. Hmm... No questionário que preenchestes no final do ano, este aqui, consideraste que desenvolveste pouco as capacidades de ler e escrever em Inglês, hmm... muito embora tenhas selecionado sempre a leitura de textos e a escrita nos teus planos.

**A5:** Pois, porque acho que não desenvolvi tanto como queria, não me esforcei... se calhar não me esforcei tanto, embora tenha dado um passo grande, não me esforcei mais até ao ponto em que me podia ter esforçado, mas também só não me esforcei mais, só não consegui mais, porque tinha dúvidas no vocabulário, e eu... e então isso...

**Prof:** É difícil hmm... a gente conseguir alcançar aquele vocabulário que gostaria de ter, não é?

**A5:** Sim...

**Prof:** ...assim rapidamente. Hmm... Afirmaste ainda que desenvolveste pouco a capacidade de auto-avaliar o teu desempenho. Auto avaliar. Mas avaliaste-te sempre em todos os módulos. Porque é que achaste que a desenvolveste pouco?

**A5:** Porque...

**Prof:** Sentias muita dificuldade em fazer auto-avaliação?

**A5:** Sim, porque... foi uma... como é que eu hei-de explicar... porque eu tentava... eu olhava sempre para o ano anterior quando fazia as auto-avaliações, mas como eu no ano anterior baldei-me muito, então pensava que no ano passado não me tinha esforçado tanto e nem nada foi por isso que eu pus que... que fazia..., que era pouco para mim, não é?

**Prof:** Gostarias de ter desenvolvido mais.

**A5:** Sim.

**Prof:** Mas era muito difícil, por exemplo, fazer a auto-avaliação do Portefólio?

**A5:** Sim, porque eu sinceramente não gosto muito de me avaliar a mim mesma.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** Gosto que sejam os outros a avaliar-me para ver se fiz bem, se fiz mal, quais os meus pontos que eu fiz direito...

**Prof:** Mas eu se tiver consciência daqueles aspetos em que eu vou ser avaliada, também posso tentar, antecipadamente, antes de ser avaliada, não é, melhorar aquilo.

**A5:** Pois, mas...

**Prof:** E depois tenho uma ideia do que fiz. Não é melhor termos uma auto-avaliação do que não termos?

**A5:** É. Eu tinha ideia daquilo que fazia, mas, por exemplo, nos Portefólios eu dava-me, se calhar dava-me notas mais baixas do que a professora. Porque acho que não estava tão bem como deveria estar. Eu se me for auto-avaliar...

**Prof:** Às tantas eras muito exigente...

**A5:** Pois.

**Prof:** Contigo própria.

**A5:** E se eu me for auto-avaliar sou... sou exigente, enquanto que os outros não. E então é por causa disso. Sou exigente comigo mesma, enquanto que se calhar os outros não. Os outros dizem que eu que estou bem e que está bem, enquanto que eu digo o contrário.

**Prof:** Mas isso pode acontecer.

**A5:** Pois, foi por isso que eu até pus pouco.

**Prof:** Hmm, hmm... Mas depois ao conversar comigo foste vendo que podias hmm... que não precisavas de ser tão exigente, ou não?

**A5:** Foi. Acho que com a ajuda da professora e tudo via que as coisas depois até estavam bem. Penso que conseguia.

**Prof:** Hmm... Também afirmaste que gostaste pouco de elaborar o teu Portefólio. Porquê?

**A5:** Porque eu estava sempre... porque faltava-me sempre alguma coisa no Portefólio: ou fichas de trabalho, ou reflexões, ou assim, e então foi por isso que eu disse isso.

**Prof:** Ok. Mas... mas o Portefólio não te ajudou a seres... a organizares-te um pouco mais?

**A5:** Ajudou, porque, de certa forma, organizei-me melhor, porque estava sempre preocupada por ter as coisas direitas, por ter as fichas todas em dia, por tudo.

**Prof:** Hmm, hmm... Neste questionário afirmaste que este método te deu mais motivação e mais auto-confiança que em anos anteriores.

**A5:** Sim, porque este método ajudou-me a progredir no 11º ano...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A5:** E... e fiquei contente, de certo modo...

**Prof:** Ficaste mais confiante para trabalhar e melhorar, tentar melhorar.

**A5:** Sim.

**Prof:** OK. Hmm... No mesmo questionário referiste que gostarias de continuar a aprender com este método...

**A5:** Sim.

**Prof:** Mas não tinhas opinião relativamente ao facto dele poder ser bom noutras disciplinas. Porquê?

**A5:** Porque há disciplinas que se calhar nós temos de aprender doutra maneira, não desta, porque hmm... por exemplo, hmm... Matemática. Eu acho que nós devemos ser ajudados, mas hmm... explicarem de outra forma e tudo o mais, saber explicar doutra maneira enquanto que desta...

**Prof:** Dependemos mais do professor. Achas que sim?

**A5:** Sim, eu acho que depende do professor, da matéria como ele dá, de tudo.

**Prof:** Mas consegues ver assim alguma disciplina que acharias que podia... podiam aprender de acordo com este método e que seria...

**A5:** Neste momento não estou a ver qual... qual seja a disciplina que...

**Prof:** Não?

**A5:** Porque nós temos poucas disciplinas...

**Prof:** Não, mas das que tiveste o ano passado, por exemplo, sei lá, Francês, podia ser hmm...

**A5:** Francês não tivemos...

**Prof:** Tivemos o ano anterior. Mas podiam aprender de acordo com este método, Francês?

**A5:** Não sei, talvez. Mas a professora também na altura ajudou-nos bastante e deu-nos várias fichas e tudo, por isso foi fácil também de compreender.

**Prof:** Ok. Hmm... Obrigada, A5.

**A5:** Não tem de quê.

**Prof:** Foi um prazer ouvir-te.

**A5:** Obrigada.

**Prof:** Ok. Vamos parar. Vinte e dois minutos! Falamos muito!

#### **7.3.6. Transcrição da Entrevista ao Aluno A6**

(realizada a 9 de dezembro de 2009)

**Prof:** Ok, A6. Esta entrevista é suposto ser sobre os métodos que levamos a cabo ao longo do ano, mais concretamente aqueles que tinham a ver com a seleção dos conteúdos, dos objetivos, quando vocês selecionavam os vossos,... faziam os vossos planos, é praticamente sobre isso... Eu trouxe estes dois, pronto, só para te lembrares disso, e é praticamente sobre esse método que eu vou fazer perguntas, está bem?

**A6:** Tudo bem, tudo bem...

**Prof:** E outras coisas relativas à turma também.

**A6:** Claro.

**Prof:** Hmm...A6, como te sentias na tua turma o ano passado? Sentias-te bem integrado?

**A6:** Sentia, então não sentia? Já... já foram, sim, dois anos, parecendo que não, 10º ano e depois a acabar do 11º ano, logo uma pessoa vai conhecendo as pessoas, vai-se integrando mais, vai convivendo e acaba sempre por...

**Prof:** Mas...mas na aula hmm... sentavas-te muito sozinho, muitas vezes.

**A6:** Porque eu tenho, digamos, uma filosofia de vida que é, quando é para trabalhar, é para trabalhar, quando é para conviver, convive-se.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Podemos fazer as duas coisas, pode-se, sim senhor, mas eu prefiro restringir para rentabilizar o meu trabalho.

**Prof:** Ok. Estás melhor sozinho.

**A6:** Exato. Uma pessoa está mais concentrada, já, em certa parte está mais relaxada também, e vou fazer isto, vou acabar isto, depois, convivo, depois.

**Prof:** Ok. Acho que é uma boa opção. Hmm... O ano passado tiveste oportunidade de trabalhar com colegas.

**A6:** Sim.

**Prof:** Achas que os colegas te apoiaram na tua aprendizagem?

**A6:** É. Uma vez, o A2, por exemplo.

**Prof:** Hmm, hmm... Hmm... De que forma? O que é que ele fazia, assim alguma?

**A6:** Ele dizia-me algumas palavras que eu tinha em dúvida, às vezes tirava-me, em certa parte, dúvidas...

**Prof:** Hmm, hmm... E tu? Apoiaste os colegas?

**A6:** Naquilo que pude. Naquilo que me perguntavam, e que eu veja que possa ajudar, então, porque não?

**Prof:** E também de que forma é que os apoiaste? O que é que eles pediam normalmente?

**A6:** Hmm... palavras, ora transições, como se dizia isto, como se dizia aquilo...

**Prof:** Do português para o inglês...

**A6:** Exatamente. Ou do inglês para o português.

**Prof:** Hmm, hmm...Dificuldades no texto, palavras que estavam no texto...

**A6:** Sim, sim. Em contexto, etc.

**Prof:** Ok. Achas que o método que seguimos, onde podias fazer escolhas e trabalhar ao teu próprio ritmo, te ajudou a ser mais autónomo?

**A6:** Então não ajudou? Como dizer? Uma pessoa traça os próprios objetivos e isso parecendo que não ajuda porque uma pessoa tem uma meta a atingir e só... só nós podemos fazer isso.

**Prof:** Hmm, hmm... Se é só a professora a fazer não têm tanta consciência de quais são os objetivos. Ou têm na mesma?

**A6:** Não, têm na mesma, só que eu acho que os próprios alunos, a... a fazer, a traçar, ajuda muito para que isso se torne, digamos, num quotidiano.

**Prof:** Hmm, hmm... Ok. Hmm... Achas que o meu apoio foi suficiente para te ajudar e motivar a progredir, ou gostarias de ter tido mais apoio individual?

**A6:** Não é que me esteja a queixar, atenção...

**Prof:** Mas podes-te queixar, à vontade...

**A6:** ...mas em algumas situações acho que era preciso mais uma ajudinhazita. Não é que eu não consiga lidar, atenção...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** ...mas do resto foi bom, sim, algumas coisas que eu realmente necessitava, a stora ajudou... do resto, o que eu pude fazer sozinho...

**Prof:** Mas porque é que achaste que noutras situações eu não te ajudei mais?

**A6:** Ou porque... como é que eu hei-de dizer... porque estava... a...a dar prioridade, de certa partes, às pessoas que tinham mais dificuldades, o que eu acho bem...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** ...para, logo que isso, em certa parte, afetou, porque eu... eu sei que sei, entre aspas, digamos, e que alguns têm mais dificuldade para saber isso, e então a stora fez o seu trabalho, pronto.

**Prof:** Mas achas que esse apoio podia ter sido... essa falta de algum apoio podia ter sido compensado com mais apoio de outros colegas? Ou não?

**A6:** Dentro da turma?

**Prof:** Dentro da turma.

**A6:** Hmm... duvido, um bocado.

**Prof:** Não estás a ver assim ninguém que mais... pudesse apoiar um bocadinho mais...

**A6:** Não.

**Prof:** Nem mesmo a A1...

**A6:** A A1 tem praticamente o mesmo pensamento que eu... ajuda no que pode só que... lá está.

**Prof:** Também estava num grupo diferente.

**A6:** Exatamente. Eu respeito aquilo que vou fazer e respeito o dos outros.

**Prof:** Hmm, hmm... Tinham opções diferentes também.

**A6:** Exato.

**Prof:** Ok. Comparando o método que seguimos com a tua experiência anterior de aprendizagem, encontras diferenças no que diz respeito ao papel do professor?

J: Ah, no papel do professor...

**Prof:** Do professor. À forma como ele atua na sala de aula...

**A6:** Não. Assim grandes diferenças, não.

**Prof:** Hmm, hmm. E em relação ao papel dos alunos?

**A6:** Ao papel dos alunos, isso sim, tem muitas diferenças.

**Prof:** Hmm... Podes dar alguns exemplos?

**A6:** No caso, como... para promover a autonomia de traçar os objetivos, de certa parte é o que é que os alunos mais gostam de fazer nas aulas de Inglês.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** E isso parecendo que não, tanto ajuda o professor, como ajuda os alunos.

**Prof:** Sentem-se mais motivados.

**A6:** Exatamente.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** E além disso, por exemplo, assim, uma coisa, eu não gosto de listening, e... e ter outra opção sem ser o listening, claro que uma pessoa vai escolher aquilo...

**Prof:** Uma outra opção.

**A6:** Uma outra opção.

**Prof:** Mas achas que não precisavas de desenvolver as capacidades de listening, de audição?

**A6:** Não, não, eu dei um exemplo só.

**Prof:** Mas eu recordo-me que uma vez num questionário que preenchestes sobre as dificuldades de aprendizagem, hmm... foi a... a compreensão de textos orais o único aspeto em que disseste que tinhas algumas dificuldades.

**A6:** Sim, porque isso depende da pronúncia da própria pessoa a dizer.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Há o Scottish, há o Irish, há uma infinidade de pronúncias que às vezes uma pessoa tem de estar mais, como é que hei-de dizer, aguçada de ouvir para compreender bem, por alto.

**Prof:** E o facto de sentires que é mais difícil, faz-te fugir um bocadinho desse tipo de atividades? Ou não?

**A6:** Não, não é por isso, é... foi mesmo uma coisa que eu disse... não, eu tenho facilidade, sim, em alguma... digamos, no inglês normal, na pronúncia normal. Claro que há pronúncias que uma pessoa tem de estar mais atenta; é por isso que eu disse que tinha um bocadinho de dificuldade, mínima, mesmo.



**Prof:** Ok. Houve também aulas em que eu tinha também de impor um bocadinho a audição porque depois, em termos de critérios de avaliação, ela tinha também que ser testada.

**A6:** Exatamente.

**Prof:** E então aí vocês tinham mesmo que fazer, porque não ia testar sem ter tentado desenvolver um bocadinho a vossa capacidade.

**A6:** Claro.

**Prof:** Ok. Hmm... Relativamente às regras a cumprir na sala de aula, achaste que eu era muito rígida e inflexível?

**A6:** Hmm... Não, nem por isso. Em algumas coisas acho que... portanto, lá está, é questões de ética, princípios das pessoas. Isso varia de pessoa para pessoa, é claro. A stora tem os seus, não é? Posso eu concordar, ou não.

**Prof:** Mas não achas que alguns princípios, que deviam ser mais ou menos partilhados?

**A6:** Partilhados, em que aspeto?

**Prof:** Pela maioria dos alunos, professores, que devia haver alguns princípios e termos valores que todos partilhassem?

**A6:** Não, eu acho, eu acho que cada um ensina da melhor maneira que... que sabe.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Isso é de professor para professor.

**Prof:** Mas não havia regras que achasses que era um bocadinho inflexível? Algumas situações que te desagradasse?

**A6:** Não, não me lembro de nada.

**Prof:** Não? Ok. Relativamente ao método de ensino que seguimos o ano passado, à forma como as aulas eram organizadas, o que te agradou mais e porquê?

**A6:** O que me agradou mais no... em organizar as aulas... Hmm... Podíamos interagir mais com a ligação turma / professora...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Como eu disse aqui, fazer o nosso trabalho é sempre ótimo, nós próprios a fazer, hmm...a ajuda do professor, também. De resto...

**Prof:** Pronto, foi isso então. E o que não te agradou e porquê?

**A6:** O que não me agradou? Oh, eu não sou muito de me queixar, mas... deixe-me ver... Assim, por alto, não me lembro de nada.

**Prof:** Ok. Achas que o método que usámos é fácil ou difícil para o professor?

**A6:** Isso só o professor me pode dizer. Isso só o professor pode-me dizer. Mas talvez... não digo que seja fácil, mas também não seja difícil, seja trabalhoso, entre aspas. Claro que, lá está, fazer o plano individual, digamos, para cada um, deve custar umas dores de cabeça largas, sim senhor.

**Prof:** Ok. E achas que este método é fácil ou difícil para os alunos?

**A6:** Eu, na minha opinião, acho que é fácil, porque se um aluno quer isto e sabe que gosta disto, é mais fácil para ele fazer seja o que for...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Seja em inglês, seja em outra disciplina. Uma pessoa traça, faz, eu sei que consigo fazer e isso, parecendo que não, motiva as pessoas.

**Prof:** Ok. Não, parecendo que não, não é bem assim, motiva mesmo.

**A6:** Motiva. Pronto.

**Prof:** É uma forma de falar.

**A6:** É metafórico, exato.

**Prof:** Ok. Hmm... Nos teus planos, foste dos poucos alunos que seleccionou atividades de gramática... na realidade. Mas depois houve pouca concretização. Hmm... Houve uma altura que me lembro que até te levei uma gramática para tu ver se querias realizar as atividades que tinhas selecionado e tu disseste que ficaste... foi uma experiência agradável contactar com a gramática, mas depois não... não quiseste realizar as atividades.

**A6:** Porque... como é que eu hei-de dizer... Eu acho que para saber bem o inglês, ou qualquer língua, é importante saber falar e saber escrever.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Porque assim é que a língua fica completa, realizada. É porque ficar pelo falar ou ficar pelo escrever, fica incompleto. É um trabalho incompleto.

**Prof:** Ok. É um trabalho incompleto. Mas hmm... o trabalho da língua, da gramática, é um tipo de atividade que te agrada?

**A6:** É, porque uma pessoa, parecendo que não, está a escrever vocabulário, está a aprender mais um bocado, para além daquilo que sabe, e o saber não ocupa lugar, é sempre bom, por isso...

**Prof:** Só que, por isso... mas tu não respondeste à minha pergunta. Mas depois não levaste muito a cabo essa parte do plano, de realizar as atividades.

**A6:** Porque também, em certa parte, o ano foi difícil, porque foi.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** E uma pessoa está cansada já...

**Prof:** É difícil...

**A6:** É difícil coordenar as coisas e às vezes escapava, como isso escapou.

**Prof:** Ok.

**A6:** Porque, parecendo que não, não é só os... eu falo por mim, não é só os professores que puxam por a cabeça. Até há alunos que fazem o mesmo. Dores de cabeça, meu Deus, não há que chegar e sobre.

**Prof:** Por acaso eu senti que durante o ano não estiveste muito bem, em termos de, não sei, de disposição.

**A6:** Porque além de... às vezes estava desmotivado, porque estava. Não digo na sua... na disciplina de inglês, mas tudo o resto.

**Prof:** Chegaste a faltar mais vezes do que o costume...

**A6:** Depois chegou... chega o stress, as preocupações, junta-se tudo, vai fazer uma bolinha de neve e...

**Prof:** Uma pessoa não aguenta...

**A6:** Uma pessoa, às vezes... às vezes faltar é mesmo para arejar a cabeça, nem é, digamos, para fazer asneiras ou ir ali ao café. Não, é mesmo para arejar a cabeça, ou ir para casa e...

**Prof:** Hmm, hmm... Precisavam de ter mais tempo para descansar. Às vezes não tinham.

**A6:** Exatamente. Agora... este ano, por exemplo, já não me queixo tanto disso.

**Prof:** Hmm, hmm... Então achas que se não tivessem um horário tão pesado e com tantas disciplinas, as coisas podiam correr melhor.

**A6:** Podiam correr melhor.

**Prof:** Ok. Hmm... No questionário... neste questionário que preenchestes no final do ano, não sei se vai ser estranho para ti ou não, foste o único aluno que referiu ter sentido, ao longo do ano, que estava a participar num projeto de investigação. O que é que te fez sentir isso?

**A6:** Porque eu, eu tenho – isto vem da educação – eu sempre fui desconfiado das coisas e eu, certa parte, certos pormenores que a stora deu, sim, pequenas coisas mesmo, eu senti algo diferente e eu, isto não parece ensino normal, tem algo mais. Eu sabia...

**Prof:** Mas eu tinha-vos dito que estávamos... que eu estava a trabalhar num projeto.

**A6:** Sim, também, depois a stora disse isso.

**Prof:** Mas isso foi logo no princípio do ano...

**A6:** Também disse isso, e eu, ora, dois mais dois são quatro.

**Prof:** Mas o saber é uma coisa, mas sentiste isso por causa de algumas coisas que eu fui fazendo ao longo do ano?

**A6:** Também, mas quando a stora... ao princípio disse isso...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Não foi? Mas a princípio, como quem diz, uma, duas semanas depois. Nós...

**Prof:** De começarmos o período.

**A6:** De começarmos o período.

**Prof:** Sim.

**A6:** E já aí a stora fazia perguntas, porquê isto, porquê aquilo.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** E parecendo que não, não é... não é que um stor não faça isso, mas...

**Prof:** Não é o habitual.

**A6:** Não é... exatamente. Não é, entre aspas, o habitual.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Um professor está ali, é... está lá para ensinar, é pago para ensinar. Não é que isto seja um bocado rígido, que eu sou a favor do professor e alunos conversarem, terem uma ligação.

**Prof:** Mas achas que normalmente há pouco essa ligação entre os professores e os alunos?

**A6:** Eu acho, porque só depois, passado muito tempo, sim, de conviver, eu falo por mim, eu tenho stores que ainda hoje ainda hoje passam por mim, cumprimentam-me, estamos a conversar ou a tomar um café, a tomar uma bebida e isso é capaz de ser bom, porque uma pessoa ao mesmo tempo convive com pessoas mais velhas...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** ...adquire experiência, conselhos, tudo, sim, tudo o que uma pessoa precisa.

**Prof:** Hmm, hmm... Isso é verdade.

**A6:** E ao mesmo tempo ganha um amigo.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Não deixa de ser bom.

**Prof:** Mas também és uma pessoa um bocado fechada e eu notava que às vezes queria falar contigo e tu não reagias.

**A6:** Não, porque...

**Prof:** Nem respondias.

**A6:** É como eu disse, stora. Isso são... É educações.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Uma pessoa tem uma educação meia virada para o liberal, é normal que fale mais. Uma pessoa tem uma mais virada para o militarista, é normal que siga uma postura de, como é que eu hei-de dizer...

**Prof:** O aluno deve comportar-se de determinada maneira e...

**A6:** Maneira. Exatamente.

**Prof:** Hmm, hmm. Mas às vezes esse à-vontade com o professor permite que o aluno também se envolva mais...

**A6:** Exatamente.

**Prof:** Na aula.

**A6:** E que consiga... como é que eu hei-de dizer... relaxar para falar-me como se fosse... Está bem que nesta aula é professor, lá fora pode ser até o que uma pessoa quiser.

**Prof:** Hmm, hmm... Mas também professor pode ter muitos sentidos, não é?

**A6:** Exatamente.

**Prof:** Não tem que ser normalmente aquela pessoa rígida...

**A6:** Exato, exato.

**Prof:** que está ali a falar, não é?

**A6:** É como eu disse; há professores e professores.

**Prof:** Ok. Hmm... Também referiste que te sentiste indiferente perante a noção de estares a participar num projeto. O que querias dizer com indiferente?

**A6:** Indiferente como... não me importo, desde...sim, não me importo em a maioria dos aspetos, desde que sirva para ajudar alguém que....

**Prof:** O objetivo é tentar melhorar os métodos de ensino para os alunos aprenderem melhor.

**A6:** E se... e se...

**Prof:** É esse o objetivo.

**A6:** E se eu fui estudado, entre aspas, para isso, e sei que é uma coisa que se der frutos é uma coisa espetacular eu, foi por isso que eu disse, foi indiferente.

**Prof:** Não é não no sentido negativo.

**A6:** Não no sentido negativo, mas sim mais para o positivo.

**Prof:** OK. Hmm... Neste questionário apresentei-te uma lista de capacidades... estão aqui e nele referiste que as desenvolveste pouco.

**A6:** Pouco, porque eu apesar... nunca tive instituto, nunca tive atividades com inglês, mas comecei muito cedo...

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Eu com... antes de entrar, sim, para o ciclo, para o ensino básico, eu já... já ouvia palavras em inglês, já tentava fazer frases, já fazia isso, e parecendo que não, isso vai desenvolvendo e torna-se melhor e que stores de inglês já disseram, tu não és mais porque não queres.

**Prof:** A gente sempre pode empenhar-se... se se empenhar mais, aprender mais.

**A6:** Sim, isso é verdade, sim senhor, mas... como é que eu hei-de dizer... eu acho que sou uma daquelas pessoas que o conhecimento fica para mim.

**Prof:** Não revelas muito.

**A6:** Não revelo muito. Só mesmo em situações extremas é que sou capaz de...

**Prof:** Mas o quê, não tens vontade de demonstrar...

**A6:** Não, não é vontade. Não gosto. Acho que isso, em algumas vezes, acho que é um ato de arrogância.

**Prof:** Não necessariamente. Nós também sabemos que estamos a ser avaliados, não é, e se temos ambições a que o professor nos avalie melhor, temos que nos dar a conhecer.

**A6:** Pois, pois, eu...

**Prof:** Não é? O professor não pode avaliar sem ter evidências de que o aluno sabe.

**A6:** Exato.

**Prof:** Não é? Mas isso é mais em termos de oralidade, porque em termos de escrita...

**A6:** Claro, em termos de escrita sou...

**Prof:** ...demonstras mais facilmente o que sabes. Mas mesmo em relação às outras capacidades, hmm... se olhares para elas novamente, porque é que achas que só as desenvolveste pouco, todas elas?

**A6:** Por exemplo, organizar o trabalho e o estudo...Eu...digamos que eu, como um artista, posso ser desarrumado, mas ao mesmo tempo sei onde é que as coisas estão, e isso é uma maneira de organizar. Pode parecer estranho, mas não é. E...

**Prof:** Mas não achas que este método te permitiu organizar um bocadinho melhor o teu trabalho?

**A6:** Sim, é por isso que eu disse pouco.

**Prof:** Pouco.

**A6:** Se eu fosse uma pessoa que... como é que eu hei-de dizer... deixasse meias... meias no hall de entrada, ou calças, ou sapatilhas, isto talvez... como é que eu hei-de dizer... talvez ajudasse para que isso não aconteça.

**Prof:** Hmm, hmm... Ok.

**A6:** Mas eu como, entre aspas, não sou assim tão... desarrumado quanto isso, eu...

**Prof:** Ok, hmm...vou dar-te outro exemplo. Por exemplo, aqui, "autoavaliar o meu desempenho".

**A6:** Eu sempre fui sensato nas minhas...

**Prof:** Portanto, dentro do que... achas que já estava suficientemente desenvolvido...

**A6:** Sim, eu acho.

**Prof:** E que não precisavas de desenvolver muito mais.

**A6:** Eu sei o que mereço, sim, sei o que sou. Lá está, daí a sensatez.

**Prof:** Hmm, hmm. Portanto, isso não é uma crítica, no fundo, dizer que desenvolveste pouco.

**A6:** Exato. Não é crítica. Uma pessoa é sensata, sabe, eu pelo menos falo por mim. Eu sei o que sou e sei o que faço e sei que isso pode-me trazer consequências boas ou más.

**Prof:** Portanto não precisavas de desenvolver muito mais essas capacidades...

**A6:** Não.

**Prof:** Porque já as tinhas desenvolvido.

**A6:** Já as tinha desenvolvido. Exato.

**Prof:** Ah. Ok. Já percebi melhor. É porque assim dá a ideia de que foi tudo pouco, eu fiz... desenvolvi pouco.

**A6:** Ah, mas não.

**Prof:** A ideia que dá é essa.

**A6:** A minha ideia é que...hmm... lá está... eu já, já tinha feito isso, já tinha feito isso, não é fazer uma crítica à stora, mesmo eu pensei que isto era para mim e acho que é...

**Prof:** Então era em relação a ti próprio, se achavas que já estavas suficientemente desenvolvido.

**A6:** Exatamente, mas não é nenhuma crítica a dizer à stora, estou a dizer mesmo... lá está, é o facto de ser sensato. Estou a dizer aquilo que sou e aquilo que penso.

**Prof:** Ok. Hmm... Também afirmaste que gostavas pouco de participar na avaliação do teu trabalho... Porquê?

**A6:** Lá está, porque... é, lá está, eu, por exemplo, faço um trabalho, sei que aquilo é capaz de...de valer um catorze, ou um quinze. Eu sei porque vendo o trabalho como é e a stora chega lá, é catorze ou quinze. É por isso que eu gosto pouco, porque eu já sei...

**Prof:** Que vai coincidir mais ou menos com...

**A6:** Já vai coincidir... Exatamente. Não é porque aí tem...

**Prof:** Não traz grandes contributos para a tua aprendizagem.

**A6:** Exatamente, porque eu já sei, por exemplo, se é um trabalho às três pancadas, se é um dez, se é um onze. Eu sei que, eu digo mesmo, não vou ter mais que dez ou onze.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Se tiver, não é que me faça mal, atenção, mas eu sei que é por aí. Não é mais do que isso.

**Prof:** Mas, por exemplo, eu sei que não prestaste muita atenção durante o ano ao portefólio mas, por exemplo, tinhas a grelha de autoavaliação do portefólio e o facto de teres a grelha e poderes fazer a autoavaliação podia-te permitir melhorá-lo antes de ser avaliado.

**A6:** Exato, exato.

**Prof:** Também tinha os seus benefícios, não é? Nós sabemos quais eram os aspetos nos quais vamos ser avaliados.

**A6:** Exato...

**Prof:** E aquilo permite-nos, não é?...

**A6:** Stora, eu disse logo, como o último portefólio que entreguei. Eu sabia que aquilo não era grande coisa, não era nada de por aí além...

**Prof:** Mas porque é que não tentaste melhorar? Eu insisti, insisti, estava sempre à espera que nas férias da Páscoa tivesse um bocadinho mais descanso e vontade de ter uma nota melhor...

**A6:** Pois, mas eu sou uma daquelas pessoas que não para quieta, stora. É o mal. Estou sempre a andar. É um rolantim.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** É o quotidiano. Sempre, sempre.

**Prof:** Não houve tempo para parar e pensar: “Bem, vou...

**A6:** Vou fazer. Eu... eu, ou penso mesmo, vou fazer e faço já, ou se... se não fizer, até me lembrar outra vez, ui!

**Prof:** É complicado. Embora eu te tivesse tentado lembrar, uma vez ou outra...

**A6:** Sim, sim.

**Prof:** ... “Então, A6”? Mas tu não... Era muito trabalho.

**A6:** Não é...

**Prof:** Estou a dizer em relação a todas as disciplinas. Ok. Hmm... outra coisa que não fizeste e eu fiquei com pena foi o diário.

**A6:** Ah, o diário.

**Prof:** Até disseste que gostavas pouco de elaborar o teu diário também. Porque é que...

**A6:** Porque eu sinceramente não gosto muito de escrever para o papel.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Por exemplo, o diário é uma coisa que se diz o que se pensa, o que se sente.

**Prof:** E é isso que eu estava à espera de ouvir.

**A6:** Exatamente.

**Prof:** É uma forma de conhecer melhor os alunos.

**A6:** Só que eu como não sou muito de me queixar e como o diário para mim é uma coisa que é íntima, entre aspas, logo escrever aquilo que sinto e depois entregar a alguém para ver... não é, não foi ideia que me agradasse totalmente.

**Prof:** Ok. Eu compreendo isso. Nem todas as coisas são compreendidas, ou... como é que hei-de dizer... nem todos os alunos entendem e gostam das coisas da mesma maneira e nós temos também que respeitar isso.

**A6:** Exato.

**Prof:** Ok. Hmm... Neste questionário também referiste que, em parte, foi fácil adaptares-te ao novo método. Porquê apenas em parte?

**A6:** Porque eu sou versátil. Então há pessoas que já se queixaram disso e que adapto-me demasiado bem às novas situações e isso em algumas situações incomoda as pessoas.

**Prof:** Mas tu disseste aqui que foi em parte só. Porquê?

**A6:** Porque...

**Prof:** O que é que querias dizer com o resto? O que é que... o que é que dificultou?



**A6:** O que é que dificultou?

**Prof:** Se fosse totalmente, tinhas posto “concordo”, não “concordo em parte”.

**A6:** Porque eu já tinha, como qualquer pessoa, acho eu, tem amigos universitários e já tinha ouvido falar assim por alto deste sistema. Mas eu como não ando na universidade, ainda, eu pronto, nem...nem liguei muito. Achei uma ideia assim boa, é, fazer isso, mas é por isso que eu disse em parte porque, em certa parte, já conhecia isso, não foi o caso de...

**Prof:** Mas por outro lado também não estavas habituado e isso também é uma coisa...

**A6:** Pois, lá está, foi isso que eu quis dizer “concordo em parte”.

**Prof:** Hmm, hmm. Então se for esse o método na universidade vai ser...

**A6:** Vai ser...

**Prof:** Fácil de entrar nele.

**A6:** É, vai ser...

**Prof:** Ok. Não sei como é que vai ser, nem sei o curso que vais seguir, nem...

**A6:** Ui, stora, não sei. Isso não é...

**Prof:** Depois tens que ver, pensar nisso. Ok. Também afirmaste que, em parte, este método te deu mais motivação e mais confiança que em anos anteriores. Mas eu penso que também já explicaste um bocadinho isso.

**A6:** Exato. Já expliquei isso.

**Prof:** Ao longo da entrevista referiste ainda que, em parte, gostarias de continuar a aprender com este método...

**A6:** Porque, lá está, o facto de ser fácil, uma pessoa estar... escolhe o que vai aprender, isso pode... como é que hei-de dizer... suscitar muito. Por exemplo, ainda não sei isto, já ouvi falar disto. Eu, por exemplo, ia para aquilo que não sabia.

**Prof:** Hmm, hmm...

**A6:** Porque queria aprender aquilo que ainda não sei.

**Prof:** E não ouvir novamente o que já sabias.

**A6:** Exato. Não ouvir novamente o que já sabia.

**Prof:** Hmm, hmm. E então aprendes melhor com este método que com o mais tradicional, em que não tens hipótese de escolha.

**A6:** Eu... como é que hei-de dizer... eu aprendo bem com os dois, atenção, mas se preferia este, ah, isso era capaz de preferir.

**Prof:** O que é que queres dizer com em certa parte?

**A6:** Em certa parte porque, lá está, uma pessoa está habituada ao método tradicional, e isso parecendo que não... eu já, pronto, eu já lidei com isto, agora estou a pensar é em toda a comunidade escolar. Será que eles se vão adaptar tão bem como eu?

**Prof:** Hmm, hmm... Se tivessem desde cedo...

**A6:** Exatamente. Se tivessem desde cedo, não custava tanto.

**Prof:** Era uma coisa normal.

**A6:** Exato. Já lidava com isso, já fazia testes com isso, pronto, já remodelava a situação do professor, aluno, escola.

**Prof:** Era tudo diferente.

**A6:** Era, era diferente.

**Prof:** Hmm, hmm. Ok.

**A6:** Mas espero bem que um dia deia... deia para ver o resultado final.

**Prof:** Se quiser, eu mostro.

**A6:** Se for, digamos, este método implantado...

**Prof:** É preciso muito trabalho da parte dos professores.

**A6:** Exata... Pois. Mas eu também gostaria de ver essa parte final a ver se aquilo que eu penso acerca disto, está certo, ou se talvez, ó pá...

**Prof:** Eu estou a tentar fazer este trabalho para ver se resulta e se outras pessoas podem ver neste método, no que eu fiz e com as vossas opiniões, hmm... também um pouco ver se para elas também poderia funcionar e se também podem começar a trabalhar nesse sentido. É um bocadinho o meu objetivo também, é que outras pessoas vejam o trabalho...

**A6:** Exatamente.

**Prof:** ...e pensem sobre ele e verem se conseguem transportá-lo para as suas aulas. E... e consideraste também em parte que este método, e para terminar, seria bom noutras disciplinas. Porquê apenas em parte?

**A6:** Porque, por exemplo... disciplinas, em termos linguísticos só, ou... ou mesmo...

**Prof:** Em todos os aspetos.

**A6:** Em todos os aspetos? Por exemplo, então em Educação Física, como é que se fazia?

**Prof:** Como é que se fazia?

**A6:** Exatamente.

**Prof:** Olhe, estou aqui a lembrar-me de uma coisa, sei lá, uma coisa... não há determinados alunos que têm muita dificuldade em determinados tipos de atividades, não poderiam escolher outros?

**A6:** Sim, mas isso já exigiria mais do que um professor só a dar aulas...

**Prof:** Achas que sim?

**A6:** Acho. Não é um professor... De repente, está a dar futebol, passa para outro lado, já está a dar basket, e passando por...

**Prof:** É como dizes. Imagina que já sabes jogar futebol, e queres aprender basket, queres insistir mais no basket...

**A6:** Pois, mas isso era... eu acho...

**Prof:** Não é? Porque é que hás-de estar um período no futebol se já...

**A6:** Se já deu. Exato.

**Prof:** Podias desenvolver outras capacidades noutra desporto.

**A6:** Pois, mas...

**Prof:** Estou a pensar, por exemplo, isso.

**A6:** Mas, lá está, também não olho só para o meu umbigo, só para os alunos. Também olho para os professores, porque isto, seria bom, até em Física, seria, só que isso exigiria mais do que um professor, já, pelo menos em Educação Física. Não estou a dizer que nas outras, não desse; bem, que talvez desse.

**Prof:** Teria de se conseguir um plano, um sistema para conseguir que os alunos...

**A6:** Exatamente.

**Prof:** Eu, por exemplo, estou a imaginar certas atividades que, com certeza, que há alunos que, por exemplo, imaginemos, por exemplo, saltar um trampolim; há alunos que não devem ser capazes de o fazer, por muito que tentem, primeiro que consigam... São capazes de estar um ano inteiro, e não conseguir saltar um trampolim e têm consciência disso. E pensar... Olha, porque é que não vou mais para uma área em que eu consiga... tentar desenvolver-me melhor, outras capacidades que não estas, não sei. Estou a pensar.

**A6:** É. Também estou a pensar, em certa parte.

**Prof:** Ou imagina que vocês estão a estudar um tipo de desporto que não vos interessa absolutamente nada. Sei lá. Consegues pensar nalgum?

**A6:** É, consigo.

**Prof:** E eu... eu dizer: Mas porque é que estou a aprender este desporto, se há tantos, e eu antes queria aprender aquele.

**A6:** Exatamente.

**Prof:** Outro que desenvolva as capacidades... motoras, ou o que quer que seja. Equilíbrio físico, emocional. É uma questão de pôr a cabeça a trabalhar.

**A6:** Hmm... Exato. Estou a compreender.

**Prof:** Ok, A6. Obrigada pela entrevista.

**A6:** De nada.

**Prof:** Foi muito interessante ouvir-te. Ok. Depois se quiseres ver os resultados, só tens que me dar um contacto, que eu mando-te qualquer coisa. Está bem?

**A6:** Ok, stora.

